

GABRIEL FERNANDES CARVALHO DA LUZ

**ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: UMA TRAVESSIA**

**Brasília - DF Fevereiro de 2020**

GABRIEL FERNANDES CARVALHO DA LUZ

**ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: UMA TRAVESSIA**

Trabalho de conclusão de curso de artes cênicas, habilitação em licenciatura do departamento de artes da Universidade de Brasília.

Orientadora: Prof. Dr. Sônia Paiva

Brasília  
2020

Gabriel Fernandes Carvalho da Luz

## **ENTRE ARTE E EDUCAÇÃO: UMA TRAVESSIA**

Trabalho de conclusão do curso de  
Artes Cênicas, habilitação em  
Licenciatura, do Departamento de Artes  
Cênicas do Instituto de Artes da  
Universidade de Brasília.

Orientadora: Profa. Dra. Sonia Paiva

Aprovado em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_.

### **BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Sonia Paiva (CEN-UnB) (Orientadora)

---

Prof. Dr. Alisson Araujo de Almeida (CEN-UnB)

---

Prof. Me. Agamenon Bomfim de Abreu (CEN-UnB)

## DEDICATÓRIA

Dedico esse texto a minha mãe, Joelma Fernandes, pedagoga nata e que me mostra que amar também é uma forma de educar;

Meu pai, Sebastião Evandro, sempre me ensinando que existe beleza em cada momento singelo da vida;

Tia Zezé, por me ensinar a ter carinho com quem eu amo e Tio Omar por me ensinar a ter paciência e serenidade mesmo nas maiores tempestades.

Guilherme da Luz, por me mostrar que eu nunca vou estar sozinho e que a vida pode ser mais leve, alegre e cheia de momentos de deslumbramento.

Ana Sofia da Luz, que me ensina todos os dias que mesmo nos dias mais sombrios, sempre existe alguém pra te abraçar.

Sonia Paiva, grande mestra, orientadora e portadora dos mapas dos labirintos, por ser essa pessoa que apesar de tudo que sabe, está aberta a troca e ao diálogo sinceros, que me ilumina os caminhos estreitos e confusos do fazer artístico e me ensinar que devemos sempre ver o todo – como se fossemos um olho alado.

Luana Castro, por quem carrego minha eterna admiração e me ensinou a ser forte e persistente, mas com leveza e o sorriso no rosto apesar das pedras que podemos encontrar durante os caminhos da vida.

Rapaziada do grupo Momentâneo, Pablo, Enrico, Cesar, Carol, Guiga, Shirley, Otavio, Luiza, Black e Rafael por serem minha família no teatro e me mostrarem que essa arte não se faz sozinho e que pode existir felicidade no simples ato do encontro.

Marcia Duarte e Roberta Matsumoto, sempre tratando os alunos com afeto e transformando-nos através da arte.

Ao Jeremias, meu gato, que adotei na UnB em meus primeiros semestres e que continua ao meu lado até os dias atuais, crescendo e evoluindo junto comigo.

A Universidade Publica, por ter me dado a oportunidade de vivenciar trocas potentes durante meu período de tempo como aluno, entendendo que ela ainda é um local de privilegio ao em vez de um direito de todos.

E por último, a artista educadora guardada com muito carinho no fundo do meu peito, Karina Cury. Ela me abriu a porta para embarcar nesse caminho,

agradeço a imensamente por ter me mostrado esse caminho de revolução pessoal e liberdade interior.

## SUMÁRIO

ESTABELECENDO A LOCALIZAÇÃO .....	11
1. A VISÃO DO ABISMO .....	15
2. A TRAVESSIA – DESCOBRINDO UMA PONTE .....	20
2.1 Viagens de Caetana - Os caminhos do intérprete .....	21
2.2 Teatro Obando – A fronteira .....	27
3. O OUTRO LADO: Trilhando os caminhos da arte educação.....	34
3.1 Mediação na escola pública como possibilidade .....	38
A CHEGADA – LEMBRANDO DA VIAGEM E MIRANDO HORIZONTES MAIS DISTANTES .....	43
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....	46
APÊNDICE .....	47
1.1 Planos de curso Teatro Obando .....	47
1.2 Plano de mediação “Iara, o encanto das águas” e linha do tempo.....	51
1.3 Plano de mediação de Viagens de caetana.....	53

## Sumário de Imagens

Figura 1 Mapa da viagem.....	12
Figura 2: Exercício com alunos.....	18
Figura 3: Primeira vivência.....	29
Figura 4: Céu estrelado .....	37

## ESTABELECENDO A LOCALIZAÇÃO

Esta é uma pesquisa autoetnográfica com caráter narrativo onde busco através da minha trajetória durante o curso de licenciatura em artes cênicas delimitar os territórios que me atravessaram, sendo eles físicos ou imateriais. Pretendo percorrer minha trajetória recordando as experiências que me ajudaram a entender os pontos de interseções entre o artista, o educador e o ser humano, cada um com sua peculiaridade. Em minha travessia, sempre procuro interseções entre os valores de uma experiência de criação artística em conjunto e os valores de uma educação voltada para o despertar de sensibilidades.

Vou de encontro à própria expressão e à liberdade dentro de um sistema educacional voltado à disciplina. Desta forma, sou orientado para um dia auxiliar outras pessoas nesta jornada de reconhecimento de si e do outro no mundo.

A visão desta narrativa, assim como em uma viagem, é a de uma travessia percorrida, apresentada por Sonia Paiva<sup>1</sup> em nossos primeiros encontros. Desta forma, em cada capítulo percorro caminhos desconhecidos e deles carrego as experiências que para mim foram dotadas de sentido, gerando reflexões sobre o que é ser artista educador e ocasionando uma mudança de percepção.

Para acompanhar a viagem, construí um mapa mental<sup>2</sup>, técnica apresenta por Sônia em suas aulas de Encenação 3 e aprofundada neste processo de construção da pesquisa. Neste mapa, traço os locais de atravessamento e

---

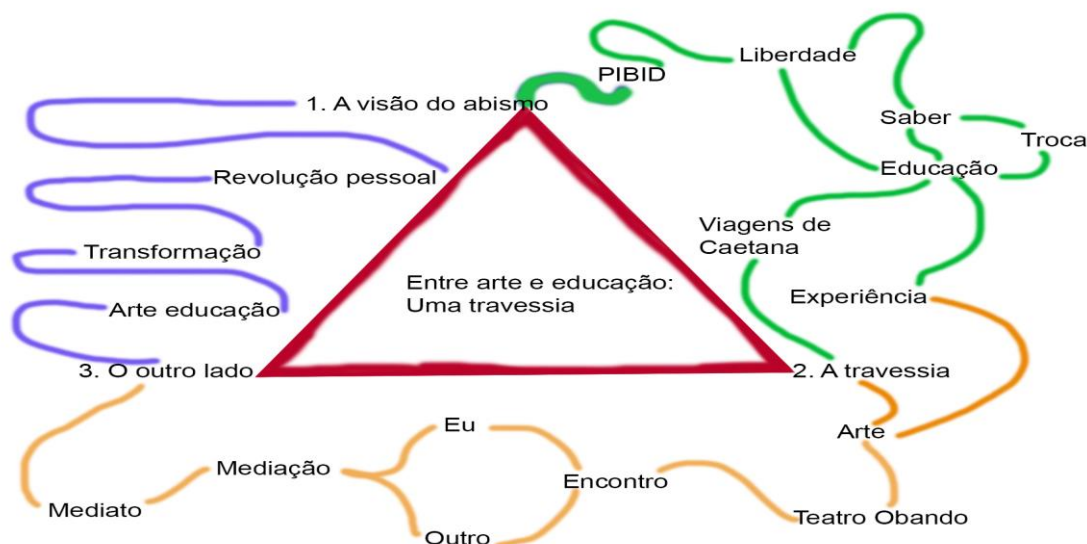
<sup>1</sup> Sônia Paiva é multiartista com vasta experiência em distintas áreas. Se expressa por meio de linguagens multimidiáticas que vão do artesanato à tecnologia, atuando profissionalmente como artista em âmbito nacional internacional há três décadas. Como pesquisadora, possui graduação em Educação Artística pela Universidade de Brasília (1980-1990), pós-graduação em Artes pela Byam Shaw School of Art, em Londres (1993-1994), mestrado em Artes e Tecnologia pela Universidade de Brasília (2004-2006) e doutorado na linha de pesquisa Processos Compositivos para Cena, do Instituto de Artes da UnB (2012-2016). Como educadora, ministra há dezoito anos as disciplinas de Encenação, que incluem o ensino da Cenografia, Iluminação e Figurino, na Universidade de Brasília, onde atualmente coordena o Projeto de Extensão de Ação Continuada (PEAC): Laboratório Transdisciplinar de Cenografia (LTC), lócus observacional de sua tese. Para mais informações: <http://lattes.cnpq.br/0406732113572401>

<sup>2</sup> "Um mapa mental é a maneira mais fácil de introduzir e de extrair informações do seu cérebro – é uma forma criativa e eficaz de anotar que literalmente mapeia os seus pensamentos. [...] Todos usam cores; todos tem uma estrutura natural que parte do centro; todos utilizam linhas, símbolos. Palavras e imagens de acordo com um conjunto de regras simples, básicas, naturais e familiares ao cérebro. [...] O centro do seu mapa mental é como o centro da cidade e representa à ideia mais importante; as ruas principais que partem do centro representam os principais pensamentos em seu processo de pensar; as ruas ou ramificações secundárias representam os pensamentos secundários, e assim por diante" (BUZAN, 2005, P.24)



reflexões durante o processo de entender os caminhos da arte educação, e traço um mapa da viagem pelo texto.

Figura 1 Mapa da viagem



Fonte: Gabriel Luz

### Conselhos para uma boa viagem

A escrita da narrativa ocorreu simultaneamente aos processos descritos, logo, como diz Bondia<sup>3</sup> em seu livro “Pedagogia profana”, entendi que deveria

Dizer a verdade na primeira pessoa. [...] ancorar o ‘EU’, fixá-lo, colocá-lo ao resguardo de tudo que o ameaça, assegurar sua identidade e sua continuidade. Mas, ao mesmo tempo, [...] desembaraçá-lo também de tudo que o distorce, de tudo o que no eu não é mais, ou não é ainda, o ‘EU’.

(BONDIA, 1998: P.23)

Para o leitor, é importante entender que este é um processo vivo, narrado em primeira pessoa e que foi se moldando às minhas próprias mudanças de paradigmas durante a escrita. O próprio processo de escrita foi um processo reflexivo de atravessamento e transformações.

<sup>3</sup> Jorge Larrosa Bondia é educador na Universtat de Barcelona e possui doutorado em filosofia da educação. Veja mais em: <http://lattes.cnpq.br/3063531902259314>

## De onde partir e quem nos acompanha?

Estudei boa parte da minha vida em escolas públicas do entorno de Brasília, em Santa Maria<sup>4</sup> e no Gama<sup>5</sup>. Eu me lembro das aulas da pré-escola, com salas coloridas e diversas dinâmicas voltadas à criação e ao compartilhamento em grupo. Dinâmicas que aconteciam com frequência e foram diminuindo gradativamente ao passar dos anos até que, em dado momento, as aulas se tornaram um amontoado de informações transmitidas em uma sala genérica, completamente branca, assustadora, com poucas janelas e muitos alunos. Não pude mais brincar e fui colocado em uma cadeira, obrigado a olhar para as costas dos colegas enquanto o professor ficava em um ponto distante de mim. Todo o sistema educacional acabava por me silenciar e me distanciar de mim mesmo e dos outros.

Habituei-me a esses espaços e à inércia que a falta dessas dinâmicas ocasionava. Sempre faltava algo a mais, sentia uma desconexão da escola com o mundo que me cercava, com os colegas e comigo mesmo. O distanciamento criado entre conteúdos e o meu cotidiano me incomodava, mas não havia nada a se fazer e nem com quem conversar sobre isso.

Esse modelo de educação, segundo Paulo Freire<sup>6</sup>, é chamado de educação bancária e é baseado no 'pressuposto de que a memorização de informação e sua posterior regurgitação representam uma aquisição de conhecimentos que podem ser depositados, guardados e usados em uma data futura.' (HOOKS, 2013, p. 14)

---

<sup>4</sup> É uma região administrativa do Distrito Federal que compreende as áreas da Marinha, Saia Velha e o Pólo JK e se localiza a 26 km de Brasília. No Distrito Federal, algumas regiões administrativas, como Santa Maria, são também conhecidas como cidades-satélites. A cidade é rodeada por dois ribeirões, Alagado e Santa Maria, este originando o nome da cidade. As primeiras quadras foram ocupadas a partir de fevereiro de 1991. Mais informações: <http://www.santamaria.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>

<sup>5</sup> A Região Administrativa do Gama é formada por área urbana e rural. A área urbana está dividida em 6 (seis) setores: Norte, Sul, Leste, Oeste, Central e de Indústria. O projeto da cidade lembra o formato de uma colméia. As quadras possuem formato hexagonal e, internamente um, formato triangular, com uma média de 96 a 100 lotes. Em cada triângulo, há um setor comercial. Mais informações em: <http://www.gama.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>

<sup>6</sup> Paulo Freire foi professor de Língua Portuguesa do Colégio Oswaldo Cruz e diretor do setor de Educação e Cultura do Sesi (Serviço Social da Indústria) de 1947-1954 e superintendente do mesmo de 1954-1957. Ao lado de outros educadores e pessoas interessadas na educação escolarizada, fundou o Instituto Capibaribe. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação da mesma, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963. Em 1969, foi professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. É autor de muitas obras. Entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do Oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *À sombra desta mangueira* (1995). Mais informações em: <https://www.paulofreire.org/fundadores>

Porém, esta forma de educar é diferente da educação que me foi ensinada na educação infantil e que eu intuía: uma educação mais humana, onde alunos percebam, acima de qualquer conteúdo, formas de viver em coletividade, respeitando e incluindo todos, no intuito de auxiliar no desenvolvimento pessoal como seres cientes de si, do outro e da vida em coletividade, ou seja, uma educação pautada nas experiências e nas vivências em coletivo.

Tive que me apegar em qualquer atividade que rompia com este sistema que insistia em ignorar meus sentidos e minhas experiências. O teatro na escola era um desses espaços de fuga, era o local onde era possível encontrar novas formas de me relacionar em coletivo e aprender brincando. Sentia que era um dos poucos espaços onde podia exprimir a minha subjetividade sem maiores julgamentos externos, onde a voz que me era tirada todos os dias era devolvida aos poucos.

Porém, percebo que nas salas de aula das redes de ensino básico o espaço físico é limitado e há pouco tempo para aplicação de conteúdos, enquanto que a carga de informação é cada vez mais extensa. Além disso, temos salas lotadas de alunos cada vez mais informados e opinativos, com celulares sempre em mãos e desconectados das experiências.

Este sistema educacional pautado na racionalidade cria um espaço que muitas vezes nega os alunos, quem eles são e inibe as experiências que podem dar sentido ao conhecimento. Bondia em seu artigo “A experiência e o saber da experiência” explicita isso. Nele, o autor sugere que se deve encontrar uma saída deste lugar de ensino e aprendizagem onde a razão está acima da sensação e propõe uma nova forma de se encarar a educação a partir do par experiência e sentido.

O autor diz que existem inúmeras interpretações para o uso da palavra experiência. Em uma de suas traduções, ele tem a visão da experiência como “*Algo que me atravessa*” dando a ideia de travessia e colocando o sujeito como território de passagem. Esse território de atravessamento é chamado por ele de sujeito da experiência. Sempre que me refiro à experiência neste texto, uso essa interpretação, pois a narrativa é sobre estar atravessando territórios, ou seja, viajando e sendo atravessado por eles nesta viagem.

## 1. A VISÃO DO ABISMO

### **A primeira experiência em uma escola - Setor Leste**

O início da trajetória é em 2017, após 3 anos no curso de artes cênicas. Percebi que carecia de experiências concretas em arte-educação e decidi participar do PiBiD<sup>7</sup> (Programa de Bolsas a Iniciação à Docência), orientado pela Professora Ângela Barcellos Café<sup>8</sup>, e passei a auxiliar nos trabalhos desenvolvidos no Centro de Ensino Médio Setor Leste – localizado na quadra 912 da Asa Sul. Descobri que nesse semestre trabalharia com alunos de terceiro ano do ensino médio, na faixa etária de 16 aos 18 anos de idade.

Essa escola pública tem uma infraestrutura que permite que os professores incentivem os alunos nas diversas linguagens existentes na arte. Dentro de sua estrutura física, existe um teatro com equipamentos de iluminação, camarim, um palco, duas salas preparadas para ensaios, um ateliê para o desenvolvimento de estruturas para os cenários e a escola é equipada para pessoas com necessidades especiais (físicas ou intelectuais).

Entrei na escola com inúmeras idealizações e fui percebendo que faltavam ferramentas para desenvolver minhas ideias. Não conseguia ver a complexidade do problema que eu encontraria, afinal, a escola tem as suas demandas e por mais que tenha pensado em construir um projeto, notei que minhas ideias não se encaixavam nas demandas da escola.

Mudei minha percepção para ver aquilo de que a escola precisava e vi o que teria para ajudá-la. Com esta mudança de ponto de vista, percebi que não entrava na escola como um detentor dos saberes, mas que eu estava lá para aprender ensinando, pois

É preciso que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é

---

<sup>7</sup> O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBID), disseminado e financiado em todo o país pela CAPES/MEC, visa ao aperfeiçoamento e à valorização da formação de professores para a educação básica por meio da concessão de bolsas a alunos de licenciatura que participam de projetos de iniciação a docência oferecidos por IES, em parceria com as escolas públicas. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas desde o início de sua formação em nível superior, com o objetivo de que eles desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e um professor da educação básica, fortalecendo a inserção do licenciando nos espaços escolares, e fortalecendo os vínculos com as escolas públicas. Mais informações em: <http://www.deg.unb.br/pibid>

<sup>8</sup> Ângela Café é Contadora de histórias e arte-educadora. Graduada em Educação Física pela ESEFEGO; especialista em Metodologia do Ensino Superior, pela UFG; Mestre em Estudos do Lazer pela Unicamp; Doutora em Artes pelo IDA - UNB em 2015. Mais informações em <http://lattes.cnpq.br/0090487072535815>

formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado.

(FREIRE, 1996, P.13)

E com isso em mente, trabalhei apenas com uma turma. O plano era trabalhar para montar um espetáculo para o 20º Festival de Teatro do Setor Leste, que existe há 20 anos e foi criado e mantido com o esforço da professora de artes cênicas Vanilda Santos<sup>9</sup>. Os alunos que estavam comigo estavam familiarizados com o fazer teatral, pois vinham de um trabalho anterior com a mesma professora.

### **O menininho e a escola pública**

Em alguns momentos desta experiência, eu me pegava pensando na história do Menininho escrita por Helen Buckley:

“Era uma vez um menininho bastante pequeno que contrastava com a escola bastante grande. [...] Uma manhã a professora disse: - Hoje nós iremos fazer um desenho! -Que bom! Pensou o menininho. Ele gostava de desenhar leões, tigres, galinhas, vacas, trens e barcos. Pegou sua caixa de lápis de cor e começou a desenhar. A professora então disse: - Esperem, ainda não é hora de começar! Ela esperou até que todos estivessem prontos e disse: - Agora nós iremos desenhar flores. O menininho começou a desenhar bonitas flores com seus lápis rosa, laranja e azul, quando escutou a professora dizer: - Esperem! Vou mostrar como fazer! E a flor era vermelha com o caule verde. [...] O menininho olhou para a flor da professora, então olhou para a sua flor. Gostou mais da sua flor, mas não podia dizer isso. Virou o papel e desenhou uma flor igual à da professora. Era vermelha com o caule verde. [...] E muito cedo o menininho aprendeu a esperar, olhar e a fazer as coisas exatamente como a professora. E muito cedo ele não fazia mais coisas por si próprio. Então, aconteceu que o menininho teve que mudar de escola. Esta escola era maior ainda que a primeira. [...] um dia a professora disse: - Hoje nós vamos fazer um desenho. Que bom! Pensou o menininho e esperou que a professora dissesse o que fazer. Ela não disse. Apenas andava pela sala. Quando veio até o menininho perguntou: -Você não quer desenhar? -Sim, o que nós vamos fazer? -Eu não sei até que você o faça - Como eu posso fazê-lo? -Da maneira que você gostar -E de que cor? - Se todo mundo fizer o mesmo desenho e

---

<sup>9</sup> Vanilda foi arte educadora no setor leste. Durante seu tempo na escola foi responsável pelo festival de teatro do setor leste, este que movimentava dentro do colégio produções feitas com os alunos.

usar as mesmas cores, como eu posso saber qual é o desenho de cada um? -Eu não sei! Respondeu por fim o menininho e começou a desenhar uma flor vermelha com o caule verde.”<sup>10</sup>

O conto traduz um pouco o cotidiano e a rotina de salas de aula e nos mostra como o processo de educação formal acaba por tolher nossa sensibilidade, ou seja, as escolas de hoje são muito pautadas nos resultados e pouco aproveitam o processo. Desta forma há pouco ou nenhum espaço para que se possa ter uma experiência dotada de sentido. Vejo que a flor vermelha com o caule verde do conto de Buckley representa a perda da curiosidade pela transformação. O aluno conforma-se em reproduzir uma outra flor vermelha do caule verde, como se ela fosse uma síntese da natureza, ditada pelo senso comum.

### **Uma educação pela autonomia – a primeira descoberta**

No auxílio à professora Vanilda Santos em sala de aula, visando a montagem do texto “À prova de fogo”<sup>11</sup>, percebi que existia uma relação hierárquica entre professora e alunos em sala de aula, a mesma que eu sentia em minha relação com a orientação do PiBiD. Logo, por entender onde os alunos estavam, meu lugar em sala de aula foi o de ser um mediador entre os comandos, muitas vezes autoritários da professora, e o desejo de fazer dos alunos.

Fiquei responsável pelo “treinamento dos atores” e trabalhei com 10 alunos, os que decidiram atuar e eram os participantes mais ativos na montagem, e tive a oportunidade de experimentar alguns exercícios de teatro físico e criação autobiográfica com base nas referências dadas por eles e apontadas pelo texto da montagem.

---

<sup>10</sup> Texto adquirido em [http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O\\_menininho.pdf](http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/O_menininho.pdf)

<sup>11</sup> Texto escrito por Consuelo de Castro Lopes (Araguari, Minas Gerais, 1946 - São Paulo, São Paulo, 2016). Passou a adolescência em São Paulo, onde, mais tarde, cursa ciências sociais na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, FFLCH/USP. Inicia sua carreira no final da década de 1960, trazendo para a cena personagens da classe média em conflitos éticos, e explorando seus valores pessoais e sociais. Como ativa militante do movimento estudantil, a agitação política, seus líderes e sua escola são o objeto do seu texto de estreia, em 1968, *Prova de Fogo*. Obra cogitada para montagem pelo Teatro Oficina, é proibida em seguida, conhecendo apenas versões clandestinas e leituras. Em 1974, é premiada pelo Serviço Nacional de Teatro (SNT), com o título de *A Invasão dos Bárbaros*. Só em 1993 é montada, por Aimar Labaki (1960), no próprio edifício que retrata ficcionalmente. Mais informações em <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa206572/consuelo-de-castro>>. Acesso em: 06 de Fev. 2020. Verbete da Enciclopédia.

**Figura 2: Exercício com alunos**



Fonte: Gabriel Luz (2017)

Em meu primeiro dia em sala de aula, constatei que os alunos tiveram uma pequena autonomia para decidir o texto que iriam montar e puderam pensar a cenografia, porém não existia autonomia criativa e estética, ou seja, as ideias dadas pelos alunos eram muitas vezes subjugadas pela professora.

Notei que eles também tinham alguns desejos utópicos de construção, desta forma, compreendi que se por um lado não poderia tolher o processo criativo, por outro deveria trazer o foco para o que existia de concreto e real ali. A princípio, a escolha de deixá-los livres foi confusa, pois já havia me habituado com uma educação silenciadora e não sabia lidar com essa liberdade dada. Esse conflito ensinou muito, pois tive que batalhar entre ter uma postura autoritária por puro desconhecimento do fazer teatral e pedagógico ou dar autonomia para os alunos, colocando-me como um mediador da criação e da possibilidade de realizar as ideias.

Mesmo sentindo que me faltava orientação para lidar com o processo de criação e docência naquela escola específica, percebi que o trabalho desenvolvido nesse ano foi tão bom para mim quanto para os alunos. Afinal, era também um processo pessoal de libertação daquela mesma educação que havia me moldado, desconectando-me dos processos de reconhecimento de si e do mundo.

Aos poucos dei autonomia aos alunos e percebi que eles trilhavam alguns caminhos no processo criativo que eram estranhos e que me geravam incerteza. Por mais que eu estivesse em pleno curso de artes cênicas, percebi-

me sem conhecimento nem domínio das ferramentas que o fazer teatral poderia propiciar e logo tive que assumir a falta de certos saberes que envolvem arte-educação e adotar uma abordagem interdisciplinar<sup>12</sup>, potencializando os saberes natos dos alunos como parte do processo.

Também reparei que a escola, apesar de sua estrutura e projetos, ainda era um lugar que desconectava alunos, professores, funcionários e, em última instância, a mim.

Esta postura com os alunos acabou dando certo e criamos um vínculo de confiança onde eu poderia acreditar que me ajudariam assim como eles também tinham plena confiança em minhas propostas, ocasionando um ambiente confortável para a criação. Como todo fazer teatral, o processo foi cansativo em algumas ocasiões, mas estes alunos estavam tão animados que houve semanas onde todos iam à escola todos os dias para ensaiar, muitas vezes fora dos horários das aulas e com meu auxílio, longe do olhar controlador da professora.

Vi que precisaria de uma percepção maior sobre os trabalhos da cena, visão esta que só é adquirida depois de muito experimentar. “Treinando” esses alunos, e em consequência disso, eu percebi a potência da arte-educação, principalmente porque encontrei na docência um lugar para ficar em estado constante de curiosidade. Outro ponto importante dessa experiência foi perceber que para além da docência eu poderia ser livre em sala de aula fazendo arte, sendo um artista-educador.

Percebi que precisava conhecer mais a fundo cada parte desse ofício que eu escolhi como profissão, logo, tinha que continuar minha viagem e ir em

---

<sup>12</sup> O conceito de interdisciplina é proposto por Ubiratan D'Ambrosio, matemático e professor emérito da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em seu artigo “Das Gaiolas Epistemológicas à Transdisciplinaridade como um Sistema Aberto de Conhecimento” (PLASTIR, 2016, v. 43, p.02, tradução Ana Patrícia Oliveira Meschick) “Seguindo esta metáfora, o autor considera as disciplinas como o pensamento ‘engaiolado’, sujeitas a suas epistemologias, formadas por objetivos e métodos específicos, apoiadas por critérios de verdade, rigor e precisão, e ancoradas em especificidades normativas, tais como sistemas de códigos e linguagem, normalmente incorporados a jargões específicos de cada área. [...] abrir uma porta de comunicação entre as gaiolas seria a representação da interdisciplinaridade, que também equivale a inserir as gaiolas dentro de uma gaiola maior – um aviário. Isso permite considerar objetivos e métodos comuns às gaiolas que formam este agrupamento, assim como aceitar critérios combinados de verdade, rigor e precisão, além de normas específicas, sistemas de códigos, linguagem e jargões. A interdisciplinaridade impõe, a princípio, um foco ou um propósito considerado mais relevante.” (MESCHICK, 2018, P. 24)



busca de ferramentas, tanto concretas como imateriais, para me instrumentalizar e romper com a barreira existente entre o teatro e a escola.

## **2. A TRAVESSIA – DESCOBRINDO UMA PONTE**

Ao seguir a viagem em busca de entender o que é ser artista-educador, encontrava a educação que desejava em algumas disciplinas de prática artística, e senti necessidade de entender o fazer teatral por dentro – a partir da visão de quem o faz. Minhas reflexões partem de disciplinas direcionadas a alunos do bacharelado, territórios que eu gostaria de explorar, apesar da grade curricular.

As aulas de Interpretação IV dadas pelo professor Rodrigo Fisher<sup>13</sup>, Encenação III ministradas pela professora Sonia Paiva, Teorias e processos para construção de cenas com a professora Roberta Matsumoto<sup>14</sup> me forneceram um pensamento rizomático, crítico e uma possibilidade de começar a compreender como trabalhar minhas próprias poéticas, enquanto os TEACs<sup>15</sup> ministrados por Hugo Rodas<sup>16</sup> e aulas de Interpretação III dadas pela Professora Julia do Vale<sup>17</sup> foram locais onde pude trabalhar melhor minha relação com meu corpo e com o espaço que o cercava.

Estas disciplinas trabalhavam o multilateralismo de discursos, voltadas a construções autobiográficas com técnicas relacionadas a performance, teatro físico e teatro dança e foram lugares onde percebi que a educação artística que eu estava recebendo afetava em minha vida cotidiana, ou seja, os conteúdos e práticas não estavam tão distantes da realidade e estavam me auxiliando a ter uma reflexão mais aprofundada sobre meu lugar no mundo.

Em todos esses espaços, estava em busca de entender o que é ser artista-educador. Não entrava em uma disciplina voltada às práticas artísticas

---

<sup>13</sup> Rodrigo Fischer é um artista brasileiro que desenvolve pesquisas e criações interdisciplinares entre teatro, performance, artes visuais, cinema e time-based media. Mais informações em <http://lattes.cnpq.br/7447693118770079>

<sup>14</sup> Roberta Matsumoto atualmente é Professora Associada da Universidade de Brasília e Pesquisadora Associada da Université de Paris X, Nanterre. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Cinema. Atuando principalmente nos seguintes temas: Capoeira, Antropologia Visual, Documentário etnográfico, Cultura afro-brasileira, Técnica corporal. Mais informações em <http://lattes.cnpq.br/0410131148474385>

<sup>15</sup> Disciplina voltada ao desenvolvimento de tópicos especiais em artes cênicas

<sup>16</sup> Hugo Rodas nasceu no Uruguai e foi radicado há 40 anos no Brasil. Firmou-se como ator, diretor, bailarino, coreógrafo, cenógrafo, figurinista e professor de teatro. Mais informações em <http://amacaca.com.br/o-diretor/> ;

<sup>17</sup> Julia do Vale foi professora no departamento de Artes cênicas da UnB do ano de 2014 à 2016;

sem observar o professor em sua didática, em sua forma de organizar seus planos de aula e na relação que tinha com os alunos.

As poéticas e possibilidades artísticas descobertas nessas disciplinas eram testadas todas as sextas à noite junto dos colegas Cesar Augusto, Pablo Magalhães e Enrico Scodeller. Mais tarde decidimos nos juntar para formar o 'Grupo Momentâneo', agregando em nossas experimentações Carolina Braga, com seu trabalho de comédia física, e Guilherme Meyer, com sua pesquisa voltada à musicalidade de cena e a modos de operar em coletivo.

## **2.1 Viagens de Caetana - Os caminhos do intérprete**

No sétimo semestre, nossos caminhos pegaram vias diferentes. Enquanto eu seguia a grade curricular da licenciatura, eles seguiam o currículo do bacharelado. Em dado momento, eu estava fazendo a disciplina de Estágio supervisionado em artes cênicas<sup>18</sup>, enquanto eles estavam juntos em Diplomação I<sup>19</sup>, com orientação da professora Marcia Duarte<sup>20</sup>. Acompanhei esse processo de fora, apenas ouvindo relatos do grupo. Esses comentários aumentavam a minha curiosidade e vontade de participar ativamente de um processo de criação artística, mas novamente fui distanciado daquilo que procurava e direcionado para o que estava programado na grade curricular.

Após a Diplomação I, os alunos haviam entrado em sua Diplomação II<sup>21</sup>. Nesse processo, eles sentiram a necessidade de incorporar à dramaturgia algo que pudesse aprofundar o discurso que eles buscavam: falar sobre a morte. Com isso em mente, escolheram um texto dramático do Ariano Suassuna, 'A Pena e a Lei'.

A partir de uma decisão coletiva do grupo de diplomação, Hugo Rodas foi convidado para a disciplina para auxiliar na direção desse ato do espetáculo. Isto ocasionou a abertura de um TEAC para alunos interessados

---

<sup>18</sup> Disciplina voltada a observação de artistas educadores em salas de aula da rede de ensino básico de ensino

<sup>19</sup> Disciplina voltada a montagem e execução de um espetáculo teatral;

<sup>20</sup> Marcia Duarte possui graduação em Educação Física - Universidade de Brasília (1984), mestrado e doutorado em Artes Cênicas - Universidade Federal da Bahia (2003/2009) e Pós- doutorado - Université Paris 8 (2015), Participante do Programa de Pesquisa Pós- Doutoral no Exterior com financiamento da CAPES. Atualmente é professora adjunta da Universidade de Brasília. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Direção, Criação Coreográfica e Educação Artística, atuando principalmente nos seguintes temas: Jogo, cena, dança e teatro. Mais informações em <http://lattes.cnpq.br/1661626265460056>

<sup>21</sup> Disciplina voltada a montagem e execução de um espetáculo teatral;

em auxiliar no processo. Pensando que já havia feito três semestres consecutivos de aulas com o Hugo e por sentir que conhecia bem sua técnica e metodologia, decidi participar como assistente de direção e auxiliar de produção.

Eu deveria escutar as recomendações dadas pelos diretores durante as passagens da peça e tomar notas do que era importante ser ressaltado ao final. Passei um semestre neste lugar de observador, mas esse espaço ainda era de inércia, pois,

A observação não se permite derivar [...] entendi que, para me ater aos parâmetros da observação e análise, deveria estar inserida no campo da percepção, da atenção, sem me ausentar e tampouco sem me lançar a algo novo; em vez disso, deveria ver, estudar, analisar, pesquisar, anotar, transcrever, descrever, relatar e ponderar.  
(PAIVA, 2013, P. 5)

Apesar desse lugar de aparente inércia, tive a oportunidade de entender mais sobre os processos de construção de cenas e percebi que a Marcia estava sempre disposta a auxiliar no crescimento artístico e pessoal dos alunos.

Gerir o processo criativo não cabia apenas aos alunos, os educadores também criavam em conjunto com aquele coletivo, contribuindo, assim, para o processo de amadurecimento da peça e para a formação de alunos e futuros artistas-educadores. Apenas ao observar, percebi que essa atitude gerou condições onde aprender era possível e que

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos.

(FREIRE, 1996, P. 15)

Ao perceber isto, fiquei cada vez mais imerso naquele processo onde eu começava a pensar a cena vista de fora, afinal, estava dentro do processo de

criação, sendo um mediador entre os desejos do coletivo e as demandas dos diretores.

Esse processo foi importante para que eu pudesse me apropriar da obra, não por ser um criador ativo no processo, mas por ter a possibilidade de conhecer os mínimos detalhes da composição, não só pela perspectiva dos educadores como também pela dos alunos.

### **Uma visão de dentro**

O momento seguinte do percurso ocorreu entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro semestre de 2019. Durante o processo de construção de ‘Viagens de Caetana’ foi apresentado ao grupo, por intermédio do Diego Borges<sup>22</sup>, o curso “Consciência do ator em cena”, que ocorre todo ano no mês de Julho, em Portugal, oferecido pelo teatro OBando<sup>23</sup>.

A companhia de teatro portuguesa, fundada por João Brites<sup>24</sup>, atualmente reside no distrito de Palmela<sup>25</sup> e é conhecida por suas peças de teatro comunitário, teatro de rua e trabalhos de arte educação em escolas nas regiões próximas a Lisboa.

Quatro integrantes do grupo (Cesar, Pablo, Enrico e eu) já havíamos decidido que iríamos fazer o curso oferecido pelo OBando e ao mesmo tempo continuar com o processo de construção de ‘Viagens de Caetana’, pois tínhamos uma apresentação dentro de uma escola pública e outra dentro de um espaço teatral convencional.

---

<sup>22</sup> É Mestre em direção pela Universidade de Brasília - UnB e Bacharel em Artes Cênicas pela mesma instituição. É um dos diretores e atores do projeto Gungunhana em parceria a Fundação Leite Couto (Moçambique) e o Teatro O Bando (Portugal), apresentado em Lisboa em 2018, Brasília e Maputo em 2019. É assistente de direção e produtor do espetáculo português a divina comédia - inferno, eleito o melhor espetáculo de Portugal em 2017. Mais informações em: <https://www.diegoborges.net/about>

<sup>23</sup> Fundado em 1974 e constituindo-se como uma das mais antigas cooperativas culturais de Portugal, o Teatro O Bando assume-se como um coletivo que elege a transfiguração estética enquanto modo de participação cívica e comunitária. Na génese do Bando encontram-se o teatro de rua e as atividades de animação para a infância, em escolas e associações culturais, integradas em projetos de descentralização. Mais informações em <http://www.obando.pt/pt/o-bando/quem-somos/>

<sup>24</sup> João Brites é dramaturgista, encenador e cenógrafo. Em 1974, funda o Teatro OBando onde encena, desde então, a maior parte dos espetáculos produzidos por este grupo. Foi cofundador da delegação portuguesa da ASSITEJ (Association Internationale du Théâtre pour L'Enfance et La Jeunesse) chegando a fazer parte do seu executivo internacional. Entre 1999 e 2008, foi diretor artístico do FIAR, Festival Internacional de Artes de Rua, sedado na vila de Palmela. Foi o diretor da Unidade de Espetáculos da EXPO'98 que programou muitas centenas de espetáculos de variadas áreas artísticas, de várias dezenas de países. Liderou em 2011 a Representação Oficial Portuguesa na 12ª Quadrienal de Praga. Durante mais de 20 anos foi professor de atores na Escola Superior de Teatro e Cinema e atualmente orienta estágios e cursos de formação a propósito da consciência do ator em cena. Mais informações em: <https://www.tndm.pt/pt/atividades/joao-brites/>

<sup>25</sup> A vila de Palmela está localizada no coração da área metropolitana de Lisboa, construída na Região de Turismo de Setúbal (Costa Azul), sendo uma parte do seu território na Reserva Natural do Estuário do Sado, e outro no Parque Natural da Serra Arrábida. Mais informações em: <https://www.feriasemportugal.com/palmela>

Mas chegando ao fim da Diplomação II, não tínhamos uma obra pronta. Faltavam inúmeros ajustes dramatúrgicos, cenográficos e interpretativos para serem feitos e alguns alunos que haviam se formado deixaram o processo devido a demandas de suas vidas pessoais, restando o núcleo do grupo Momentâneo com auxílio da Marcia Duarte no processo. Era necessário que se pensasse em soluções para todos os problemas encontrados ao final da disciplina e reformular toda uma estrutura.

Em face desses problemas, convidamos Sônia Paiva para nos auxiliar nessa reformulação. Todas as dinâmicas de movimentos propostas pela Marcia foram logo incorporadas ao texto de Ariano Suassuna, enquanto Sônia nos mostrava possibilidades de desenhos para a cena e nos auxiliava com bases teóricas, metodológicas e práticas para dar continuidade ao processo.

Fomos vinculados ao projeto de extensão MOVER<sup>26</sup> e também foi aberta uma turma de TEAC para pesquisa, pois ao longo do processo descobrimos que gostaríamos de trabalhar com máscaras. Convidamos para nos orientar o Alisson Araújo<sup>27</sup>, que desenvolveu um trabalho de interpretação com uso das máscaras, agregando as dinâmicas de movimentos ensinadas pela Marcia, e o Agmenon Bonfim<sup>28</sup> no auxílio da concepção e execução das maquiagens, similares aos protótipos das máscaras construídos com a Sônia.

Desta forma, tínhamos um espaço dentro da universidade para continuar com a pesquisa e construção da peça. Tive a oportunidade trocar experiências com duas artistas-educadoras cujos trabalhos artísticos e pedagógicos

---

<sup>26</sup> Projeto de extensão ligado à Universidade de Brasília;

<sup>27</sup> Doutor em Esthétique, Sciences et Technologie des Arts (spécialité Théâtre et Danse - Ethnoscénologie), pela Université Paris 8 com cotutela na Universidade Federal da Bahia, onde tornou-se doutor em Artes Cênicas. Mestre em Artes pela Universidade de Brasília - UnB. Graduado em Educação Artística - Licenciatura em Artes Cênicas pela mesma instituição (2004). Possui formação Laboratoire d'Etude du Mouvement - LEM » na École Internationale Jacques Lecoq. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em performance, coreografia, técnicas de dança, interpretação e direção teatral. Integrou a Basirah Cia. de Dança Contemporânea em Brasília/DF e a Mundin Cia de Teatro. Co-orientou o projeto de extensão ação continua na UnB, Teatro de Mentira - Composição dramática para farsa contemporânea. Diretor, dramaturgo, bailarino e ator, suas principais áreas de atuação e interesse são: humor, máscara, direção e interpretação teatral, dramaturgia, teatro, dança e educação. Mais informações em: <http://lattes.cnpq.br/7382365567364775>

<sup>28</sup> Mestre em Artes Cênicas, atualmente doutorando pelo PPGAC da Escola de Teatro da UFBA. Possui graduação em Desenho Industrial - Programação Visual pela Universidade Estadual da Bahia (1999) e pós graduação em Fundamentos do Ensino da Arte. Foi professor Titular da disciplina Figurino e Metodologia Visual da Universidade Jorge Amado, bem como Coordenador Geral e de produção do Centro Técnico do Teatro Castro Alves, Salvador/Ba. Tem experiência na área de Educação, Cenografia Teatral, Adereçaria, Figurino e Interpretação Teatral. É membro fundador, desde de 1998, do Grupo de Teatro Viapalco, que integra Coletivo Âmbar - coletivo de Grupos da América Latina que tem como foco principal a investigação do teatro contemporâneo. Mais informações em: <http://lattes.cnpq.br/9941217311042396>

admirava à distância e pude conhecer o trabalho de artistas que estavam disponíveis para a criação em coletivo e compartilhamento de saberes

Apesar de estarmos com um forte núcleo de orientação e espaços para ensaios, o número de pessoas continuava reduzido e, até aquele momento, não tínhamos atores nem músicos suficientes, logo, era necessário um rearranjo para dar continuidade ao processo. Eu, que era um observador de fora, fui convidado para estar como intérprete no processo.

Nessa nova configuração, eu fiquei com o personagem “O Padre”, interpretado anteriormente por um dos atores que deixou o processo, e estava com dificuldades em reproduzir a construção que antes era de outro. Logo, percebi que apesar de ser o mesmo personagem, minha construção poderia ser diferente, afinal, o trabalho não era sobre reproduzir, mas sim sobre criar. Isso demandaria um esforço de saber, pois deveria entender como criar para a execução daquele espetáculo.

Dentro dos saberes que eu relacionava com o fazer cênico, minhas maiores ferramentas no processo eram a interpretação teatral adquirida em disciplinas práticas voltadas para a atuação e um pensamento crítico para com a criação e a convivência, adquirido em disciplinas voltadas para práticas de criação relacionais.

Porém, havia participado de poucos processos como intérprete, logo, esse lugar ainda era nebuloso para mim. Os saberes que dominava eram empíricos e inomináveis. Além disso a distância entre a licenciatura e o bacharelado que me atravessava era gritante e fazia-me sentir como um impostor.

Como um aluno da licenciatura se dava o prazer de estar em cena? Tinha a sensação de fazer algo proibido, sendo que na verdade eu estava apenas seguindo meu próprio caminho de descobertas. Isso gerava uma série de desconfortos e bloqueios ao longo do processo.

Mas aos poucos, meu corpo, condicionado a um lugar de inércia, pode enfim se mover em prol de uma criação cênica, e meu pensamento, que antes estava ligado a um estado de análise e observação, encarava o pensamento a

partir da ação. Como é explicado por Luiz Otavio Burnier em seu livro 'A arte de ator' onde ele diz que o artista presencial

*Deve antes de mais nada saber fazer ações, dominar esse fazer a ponto de desenvolver uma maneira particular, profissional, de pensar, o pensar-em-ação, ou o pensar em movimento.*

(BURNIER, P.88)

Desta forma, eu atravessava de um território racional para um outro onde eu deveria seguir meus instintos e intuições.

### **O riso – ou a falta que ele faz**

Fomos convidados por um colega do grupo, Djallys Ferreira, que é artista-educador na rede pública de ensino, para apresentar o espetáculo no Centro de Ensino Fundamental 03 do Paranoá<sup>29</sup>, para uma turma de educação de jovens e adultos (EJA). Apresentaríamos para que pudéssemos trocar com alunos e assim auxiliar o processo de amadurecimento da obra. Em contrapartida iríamos com um espetáculo de teatro para um espaço onde o acesso muitas vezes é mais difícil. Ao mesmo tempo também tínhamos uma apresentação marcada no teatro do Sesc Paulo Autran<sup>30</sup>, em Taguatinga<sup>31</sup>. E logo em seguida às montagens, eu arrumaria as malas e embarcaria para outro país.

Ao longo das montagens, percebemos diferenças dos espectadores. A primeira apresentação aconteceu dentro de uma escola pública, para uma plateia que tinha pouco contato com a linguagem. Apresentamos dois dias seguidos na escola. Em nosso primeiro dia não houve risadas por parte dos alunos, e, como a peça é uma comédia, nos perguntamos se havia algo de

---

<sup>29</sup> Paranoá possui uma área constituída por uma área urbana e uma área rural de grande expressividade, formada por propriedades de produtores rurais organizados em Cooperativas Agrícolas, Associações, Federações e outras organizações rurais. Para mais informações: <http://www.paranoa.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>

<sup>30</sup> O Sesc Taguatinga Norte foi inaugurado em 21 de agosto de 1975. Localizado em área privilegiada de Taguatinga, a unidade atualmente é a segunda maior do Distrito Federal, com quase 12 mil metros quadrados de área. Diariamente mais de 5.000 mil pessoas utilizam os diversos serviços oferecidos pela unidade. Mais informações em: <https://sescdf.com.br/taguatinga-norte/>

<sup>31</sup> A cidade foi fundada em 5 de junho de 1958 em terras do município de Luziânia – Goiás, na Fazenda Taguatinga, a oeste de Brasília. Seis meses após a instalação dos primeiros habitantes, Taguatinga já era uma realidade, já funcionavam no local escolas, hospitais, casa para professoras e estabelecimentos comerciais. Era o princípio do povoamento da primeira cidade-satélite de Brasília. Para mais informações: <http://www.taguatinga.df.gov.br/category/sobre-a-ra/conheca-a-ra/>

errado em nossa construção. No segundo dia muitos alunos queriam rever a peça, alegando que não sabiam que poderiam dar uma risada. Pareceu-me que até o riso era proibido naquele espaço. Deixamos que eles assistissem novamente e finalmente eu pude vê-los sorrir.

A apresentação de Taguatinga havia sido diferente, em parte por contarmos com o auxílio de técnicos - estávamos dentro de uma caixa cênica preparada para receber espetáculos (diferente do Paranoá, onde apresentamos em um auditório) - e pelo fato do público ser composto por alunos do Sesc Taguatinga e por outras pessoas diversas, aparentemente com o hábito de ir ao teatro. Grande parte do que havia sido ensaiado deu certo e tivemos muitas risadas. O que me fez questionar por que não houve risadas na primeira apresentação do Paranoá.

Antes de viajar discutimos em grupo sobre a questão. O problema era interpretativo e técnico ou havia algo a mais por trás disso que ainda não havíamos reparado? Foi levantado pela Marcia que o trabalho, para ir para as escolas, necessitaria de uma mediação teatral, e sabíamos que este era um local relacionado à arte educação.

Isso era algo que deveria ser pensado depois da volta de parte do grupo de Portugal. Porém, como tenho a mente inquieta, dentro do avião, no meio da travessia entre fronteiras, ocorreu-me a mesma pergunta: o que é ser artista-educador?

## **2.2 Teatro Obando – A fronteira**

Eu estava sozinho no avião, “sem dinheiro no banco, sem parentes importantes e vindo do interior” como canta Belchior<sup>32</sup>, em trecho de sua canção ‘Apenas um rapaz latino americano’<sup>33</sup>, mas com curiosidade para com o

---

<sup>32</sup> “Antônio Carlos Gomes Belchior Fontenelle Fernandes (Sobral, Ceará 1946 - Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2017). Compositor, cantor, desenhista, caricaturista, pintor. Na infância é cantador de feira, poeta repentista e estudante de piano. Seu avô toca flauta e saxofone, sua mãe canta no coro da igreja e lhe ensina as primeiras noções musicais. No Colégio Sobralense, aprende música, línguas, filosofia e canto gregoriano. Vai para o Liceu de Fortaleza aos 16 anos e, como ainda não tem idade para prestar vestibular, estuda filosofia com frades capuchinhos. Trabalha como programador de rádio enquanto conclui os estudos.” BELCHIOR . In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2020. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa101849/belchior>>. Acesso em: 09 de Fev. 2020. Verbete da Enciclopédia. ISBN: 978-85-7979-060-7

<sup>33</sup> Para ouvir a canção acesse: <https://www.youtube.com/watch?v=Wk9JsWYIWE>



novo. Estava atravessando fisicamente entre dois continentes e sentia muito medo, afinal, não sabia o que me esperava do outro lado. Pela primeira vez deixaria para trás tudo que era confortável e embarcaria em uma aventura para um território que poderia ser completamente diferente de tudo que eu vivi. Apesar de estar fazendo algo tão grande para mim, eu olhava a imensidão do mar e percebia o quanto aquilo era um ato pequeno em relação a tudo que me cercava.

Em cada pequeno passo dado existia a possibilidade de uma nova descoberta, afinal, tudo era muito novo. Estava com os poros abertos para conhecer e aprender, como se fosse criança novamente. Aquela travessia física sobre as águas era também minha travessia metafórica em direção ao artista que eu buscava dentro de mim.

Decidimos fazer o curso pois queríamos, em coletivo, ferramentas para aprimorar nosso trabalho como jovens intérpretes. Gostaríamos de melhorar Viagens de Caetana e também sentíamos a necessidade de entender mais profundamente sobre este território onde não basta que se pense, mas que se faça.

Eu sentia que estava indo ao lugar certo em minha procura, pois o curso “Consciência do ator em cena é a materialização da vontade de partilhar experiências, confrontar conhecimentos e possibilitar reflexões práticas e teóricas sobre um léxico teatral. [...] é, assim, a concretização pedagógica e artística do percurso de 44 anos da companhia”<sup>34</sup>, logo, não havia abandonado a busca de ser artista-educador e mirava a possibilidade de encontrar ferramentas para tal.

Meu voo chegou em Lisboa e notei que apesar de ser uma cidade grande, o distrito de Palmela, onde o curso aconteceria, me lembrava minha cidade, Santa Maria, por conta de sua distância do centro e do seu caráter comunitário.

---

<sup>34</sup> TEATROOBANDO < consciência do ator em cena > disponível em: <http://www.obando.pt/pt/formacao/cac-2020/>

Em nosso primeiro dia passamos por uma vivência. As vivências consistiam em experiências variadas. Em uma delas passamos quatro horas vendados reconhecendo o espaço, em outra, tivemos que carregar tijolos rente ao corpo até que o tijolo se tornasse parte integrante de quem éramos e em uma terceira, tivemos que manter um personagem enquanto um balde água fria era jogada sobre nossos corpos. Tivemos seis vivências ao todo e elas faziam parte do entendimento sobre a sensação concreta.

Figura 3: Primeira vivência



Fonte: Juliana Pinho

### **Sensação concreta – A camada física**

A maior parte dos exercícios eram improvisações em coletivo e a cada uma delas tínhamos a possibilidade de testar as técnicas ensinados por Brites, como a 'sensação concreta'. Esse conceito parte do pressuposto de usarmos sensações físicas e reais, mobilizando todos os sentidos do corpo para atualizarmos a cena no momento presente em que a fazemos e também do pressuposto de que o ator deve sempre estar em constante atualização da realidade ao seu redor, o que nos dava a capacidade de utilizarmos os recursos que o corpo disponibilizava para manter viva uma cena. É uma forma de se estar sempre no momento presente, ou seja, vivo.

Em nosso terceiro dia de estadia, Brites e Juliana Pinho<sup>35</sup> conversaram com o grupo para saber das pretensões individuais de cada um. Eu disse para eles que apesar de estar sendo intérprete, minha busca era por ferramentas que me ajudassem em sala de aula, logo, desejava ser artista-educador. Em seguida, por coincidência, foi apresentado o plano de curso<sup>36</sup>, onde pude ver uma estrutura bem definida de como funcionaria a dinâmica da imersão.

Pelo roteiro do plano era possível ver e acompanhar as atividades do dia, desta forma, eu me preparava para o dia seguinte. Não havia como me perder dentro de um plano tão bem estruturado e organizado como o deles e ali entendi como estruturar uma imersão onde uma coisa levava a outra naturalmente. Era um plano de curso que tinha um fluxo de conteúdos bem definidos, com objetivos claros e que me ajudava como aluno a me localizar em meus aprendizados.

Ao observar o plano percebi que o curso era imersivo e comunitário, voltado à criação em coletivo: acordávamos às nove horas da manhã e íamos para um refeitório coletivo tomar um café da manhã preparado pela equipe; logo depois partíamos para o palco, que ficava em um antigo galpão de abatimentos de porcos transformado em uma sala de ensaios, afinal, a sede do teatro OBando já havia sido uma fazenda; trabalhávamos até o horário do almoço, comíamos uma refeição preparada na cozinha do OBando e servida à comunidade (cada pessoa pagava o quanto acreditava que valia a refeição); costumávamos auxiliar na lavagem das louças e voltávamos a trabalhar em improvisações com caráter de criação em tempo real, geralmente saindo do palco apenas às nove horas da noite; ao final do dia jantávamos no mesmo refeitório e íamos dormir em barracas, localizadas ao lado do galpão onde trabalhávamos.

Porém, ao ter um olhar mais atento ao plano, notei que existia um exercício individual, chamado de 'manifesto artístico' onde deveríamos defender

---

<sup>35</sup> Juliana Pinho é artista educadora e atualmente faz parte da equipe do teatro obando trabalhando como coordenadora pedagógica do curso "Consciência do ator em cena" . disponível em: <http://www.obando.pt/pt/formacao/cac-2020/>

<sup>36</sup> Ver o plano de aula do Teatro Obando em anexo

esteticamente o teatro em que acreditávamos, ou seja, deveríamos defender nossa visão artística em cena utilizando recursos teatrais para isso.

### **O manifesto artístico-educador – A camada metafísica**

Para auxiliar em nossa construção, deram-nos um texto do manifesto artístico do teatro OBando. Nele eram explicitados os conceitos poéticos e políticos que motivavam o coletivo. Lemos aquele documento e com base nele era necessário que pensássemos em nosso próprio manifesto.

Eu me encontrava perdido neste processo, pois, por ser jovem acreditava que não tinha maturidade e experiência para fazer algo tão complexo. Eu acreditava que ainda não tinha uma visão artística concreta, afinal, ainda estava em formação.

Como fui reparar mais adiante, meus processos criativos passam por lugares de completo caos, euforias e megalomalias. Naquele momento eu não tinha consciência alguma desses mecanismos internos com os quais só mais tarde fui entendendo como lidar. Eu observava toda a complexidade da estrutura da sala de espetáculos de OBando, com inúmeras varas de luz, um grande palco e uma sala repleta de figurinos. Minhas pretensões eram utilizar tudo o que aquele espaço poderia me oferecer.

Porém, o tempo foi passando e fui entendendo que apesar de pretensões, faltavam-me tempo e habilidades técnicas para trabalhar com tudo aquilo sozinho. Acabei aos poucos reduzindo minhas ideias, até que em dado momento elas foram se tornando mais concretas. Percebi que no final o importante eram as sensações que eu gostaria de suscitar.

Fui me recordando de tudo que havia visto na Universidade de Brasília, de toda a trajetória que havia percorrido até ali e fui percebendo que meu discurso como artista passava por questões: políticas, estéticas, éticas e metafísicas. Eu gostaria de conciliar como discurso todas essas questões sem esquecer do ser humano que eu era: um ser em constante atravessamento.

Logo, vi-me refletindo sobre mestres teóricos que me foram apresentados na universidade a partir de leituras e lembrando deles fui construindo meu próprio discurso. A primeira coisa que me surgiu no meio do caos foram

palavras de Grotowski escritas no livro “Teatro Laboratório” onde ele diz que em seu teatro:

Tudo se concentra na maturação do ator que é expressa por uma tensão em direção ao extremo, por um completo desnudar-se, por um revelar a própria intimidade: tudo sem a mínima marca de egotismo ou de auto complacência. O ator faz total doação de si mesmo.

Grotowski, 2007 P.106

Então, eu gostaria a princípio de me desnudar das minhas máscaras, doar-me por completo, estar aberto para o novo, de peito aberto para aquela experiência. Usaria meu corpo como ferramenta, pois imaginei que qualquer artifício a mais seria utilizado para desenvolver o discurso que meu corpo físico estava sentindo. Por essa questão, decidi me despir não só de minhas máscaras, mas também de minhas roupas e da caixa cênica. Apresentaria nu, dentro de um galpão próximo a sala de ensaios.

Este galpão era escuro, porém ao entrar notei que existia uma claraboia no teto. Esta era a única iluminação do espaço, dando apenas um foco de luz direcionado a uma mesa. Percebi que poderia me utilizar daquela luz como foco para minha ação, que consistia em ficar parado, em uma posição de meditação.

Essa decisão levou em consideração textos escritos por Artuad em seu livro “O teatro da crueldade” onde o autor explicita que “*A questão da respiração é primordial, ela é inversamente proporcional à importância da representação exterior*” (Artuad, P.15, 2006) Logo, meu único foco era estar concentrado em minha respiração, apesar das interferências do exterior para que meu estado pudesse ser compartilhado com todos os presentes ali.

Mesmo compartilhando da visão desses dois teóricos que tem como base o trabalho físico do ator, entendia que “*os espetáculos não brotam de postulados estéticos a priori; ao contrário, como disse Sartre: cada técnica remete a uma metafísica.*” (SARTRE apud GROTOWISK P.107, 2007) e a minha metafísica envolvia a palavra. Eu não gostaria de utilizar a palavra como foco da cena, mas que ela fosse mais um elemento de construção de discurso.

Tomei a decisão de gravar áudios em meu celular que eram pensamentos meus sobre relações humanas, políticas e o fazer artístico. Fui motivado pelo entendimento de que

Aquilo que o teatro ainda pode extrair da palavra são suas possibilidades de expansão fora das palavras, de desenvolvimento no espaço, de ação dissociadora e vibratória sobre a sensibilidade

(ARTAUD, 2006, p.102,)

Aquelas palavras não eram somente discurso, eram também uma expansão do meu corpo que se encontrava em estado de inércia, apesar do forte trabalho físico que eu estava exercendo em cima da minha respiração. Elas eram reverberações do meu estado de espírito.

Em meus áudios, eu dava comandos, pois eu não gostaria de uma plateia passiva. Em meu último comando, eu sugeria que todos ali se dessem um abraço.

Mesmo de olhos fechados, senti que o coletivo estava se abraçando. Neste momento, abro os olhos. Pego a lanterna de meu celular e projeto uma sombra em uma parede em branco. Esta projeção dava a sensação de ser um pequeno barco atravessando o oceano, minha pequena metáfora sobre estar em atravessamento naquele momento.

Após a projeção, ainda em silêncio e escutando minhas palavras gravadas, levanto-me, toco no ombro e olho nos olhos de cada um dos presentes no galpão para, enfim, abrir a porta do galpão deixando uma quantidade enorme de luz entrar naquele ambiente. Desnudo, observei a paisagem lá fora. Eu não era mais o mesmo, havia sido atravessado.

Ao receber toda aquela luz, senti um impulso e cantei a música do Belchior citada no início deste capítulo em alto e bom som. Saí dali, correndo, livre como nunca havia me sentido antes.

Logo após apresentar, percebi que meu manifesto foi em busca de união. Conectar-me comigo mesmo, com as pessoas ali presentes e mostrar que o teatro não se faz sozinho, ele é a arte do encontro. Toda a estrutura criada ali, além de ser discurso também era uma forma de se relacionar em coletivo. Naquele instante eu me conectava com meu eu artista de uma forma pungente.

### **3. O OUTRO LADO: Trilhando os caminhos da arte educação**

Após voltarmos de Lisboa, estávamos com inúmeras ferramentas na bagagem para a interpretação: havíamos visto peças em um outro país e observado de perto como funcionavam produções em grande escala – vendo algumas produções do teatro OBando. Eu estava munido de ferramentas interpretativas e seguro do meu trabalho artístico, mas o que eu faria com isso agora?

Duas semanas depois de voltarmos, retomamos com o processo de Viagens de Caetana. Havíamos planejado voltar a apresentar o espetáculo no CEF 03 do Paranoá, mas agora seguiríamos a sugestão da Marcia: iríamos pensar em um plano de mediação para a peça.

Voltamos a discutir a questão do silêncio dos alunos do Paranoá no seu primeiro contato com a obra e decidimos começar a pensar na mediação para a peça, porém nenhum de nós havia feito este trabalho antes, e eu, como educador, decidi que era o momento de assumir essa tarefa.

Muitas sugestões foram dadas para se trabalhar a mediação e as primeiras ideias sobre como fazer me pareceram muito similares à velha educação bancária. A maior parte das ideias de como se fazer uma mediação são pensadas de forma expositiva: um quadro em branco e um expositor na frente explicando os conceitos que foram usados para construir a peça, tudo de maneira lógica e racional. Porém, com base nas experiências que eu havia tido anteriormente em sala de aula, voltava um sentimento de que esse não era o caminho a ser tomado, mas eu também não sabia qual caminho percorrer, então me silencieei, agora conscientemente, sabendo que mais a frente eu poderia encontrar uma solução para o problema.

#### **Dinâmica do programa mediato, plano de aula**

Algumas semanas depois, a Carolina Braga, andando pelos corredores do departamento de Artes Cênicas, viu um cartaz de uma oficina de mediação teatral. Ao final da oficina haveria uma seleção para que se fizesse o trabalho de mediação em escolas públicas do entorno do Distrito Federal. Isso cabia perfeitamente nos nossos planos, faríamos a oficina e desta forma poderíamos pensar sobre o trabalho de mediação com mais propriedade. Logo, eu, a

Carolina e o Cesar (todos alunos da licenciatura pertencentes ao grupo Momentâneo) decidimos fazer a oficina.

A oficina fazia parte do projeto “Mediato - diálogo com espectadores” que é uma iniciativa com autoria da Arlene Voh Sohsten<sup>37</sup>, ‘criado em 2014, com o Fundo de Apoio a Cultura da Secretaria de Estado de Cultura do Distrito Federal via edital de incentivo e tem como objetivo oferecer para escolas – originalmente para escolas públicas de regiões administrativas periféricas – um espetáculo de teatro acompanhado de ações mediadoras.’ (SOHSTEN, 2017, P. 126)

A oficina foi ministrada pela própria idealizadora do projeto e por Luênia Guedes<sup>38</sup>, do dia 6 de setembro de 2019 até o dia 12 de setembro de 2019, onde nos foram apresentados os pressupostos das especificações da mediação.

A oficina durou uma semana, e a princípio tivemos um trabalho de sensibilização e construção de saberes coletivos. No meio da semana entendemos qual seria nossa faixa etária de atuação e qual peça iríamos mediar e ao final fomos convidados a criar um plano de mediação com base no espetáculo e no público alvo.

A peça que mediamos se chama “lara, o encanto das águas”<sup>39</sup> da Cia Lumiato<sup>40</sup> e se utiliza da linguagem do teatro de sombras para gerar uma experiência estética, apresentando elementos da cultura indígena para o público e suscitando discussões transversais sobre as raízes da cultura

---

<sup>37</sup> Mestre em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília. Pesquisadora independente na área de recepção teatral e estética. Coordenadora Pedagógica de Projetos Educativos em Artes Cênicas desde 2012 e em Artes Visuais desde 2010, tendo participado em Brasília de exposições no Museu Nacional Honestino Guimarães, no Palácio do Planalto e no Congresso Nacional concebendo e coordenando o Programa Educativo. Em 2014 concebeu e realizou projeto de mediação em teatro “Mediato Diálogo com Espectadores”, que já atendeu mais de 9 mil espectadores-estudantes de 26 escolas do DF. Mais informações em: <http://lattes.cnpq.br/7799664700659393>

<sup>38</sup> Artista-educadora, atriz, maquiadora, cenógrafa, e pesquisadora. Licenciada em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília - UnB (2016). Estudante de Mestrado no Programa de Pós-graduação do Departamento de Artes Cênicas da Universidade de Brasília PPGCEN - UNB, na linha de pesquisa Cultura e Saberes em Artes Cênicas. Graduada em Tecnologia em Produção Publicitária - ICESP (2008). Atua como pesquisadora e apoio técnico do projeto Crianças Protagonistas: Arte Cênicas e Diversidade Cultural na Escola do Núcleo de Pesquisa Imagens (em) Cena na UnB (2016 - atual), coordenado pela Profa Luciana Hartmann. É colaboradora do Projeto Mediato (2014), onde atua como mediadora e supervisora, uma abordagem vivencial e sensibilizadora de mediação com foco nas artes cênicas. Mais informações em: <http://lattes.cnpq.br/0615430874529189>

<sup>39</sup> Espetáculo infanto-juvenil de teatro de sombras, para sala fechada, inspirado na lenda da lara, a sereia brasileira e nos saberes da tradição oral dos povos originários do Brasil.

<sup>40</sup> A companhia de teatro Lumiato foi criada no ano de 2008, em Buenos Aires, Argentina, por Thiago Bresani e Soledad Garcia, durante sua formação como bonequeiros na Universidade de San Martín, onde estudaram várias linguagens do teatro de formas animadas, produzindo espetáculos, oficinas e apresentando em festivais da América Latina. Mais informações em: <https://www.cialumiato.com/historico>



brasileira, o papel da mulher na sociedade e as mitologias pessoais de cada um.

Na oficina, tivemos a oportunidade de assistir a um vídeo da peça. Com base nesse material, construímos nosso plano de aula, a princípio para o pré espetáculo. Meu grupo na oficina era composto por 4 pessoas contando comigo (Eu, a Luiza Davidson<sup>41</sup>, a Carolina Braga e o Cesar Azenha) e tivemos uma tarde de discussões sobre esse plano.

Em nosso planejamento, tínhamos o desejo de sensibilizar os alunos para se acostumarem com a escuridão, demonstrar as possibilidades de uso de uma lanterna em um quarto escuro e ‘investigar a ancestralidade pessoal tendo como ponto de partida a peça “Iara”, pois pensar e vivenciar sua própria ancestralidade (contar a sua própria história) é uma maneira de aprender a ser, conviver, ter autoconhecimento e situar-se no mundo.’<sup>42</sup>

### **Plano colaborativo do grupo na oficina**

Nós testamos esse primeiro plano com os colegas da oficina, uma turma em sua maioria composta de estudantes e artistas educadores.

Iniciamos com uma ciranda, pois gostaríamos de começar a aula em roda, brincando e nos movimentando. Escolhemos a cantiga do Tororó e quando começamos a ciranda, a ideia era que ela se iniciasse bem lenta e aos poucos o seu ritmo e velocidade aumentassem até chegar ao máximo. Quando se atingisse o ápice da cantiga, voltávamos a um ritmo mais lento e íamos aos poucos nos abaixando, buscando o chão. Para mim, o final da música se ligava diretamente a segunda parte do plano.

*“Aproveita minha gente  
Que uma noite não é nada  
Se não dormir agora  
Dormirá de madrugada”<sup>43</sup>*

Quando todos estavam deitados no chão, pedimos que aos poucos fechassem os olhos e desligávamos as luzes da sala.

---

<sup>41</sup> Aluna de graduação em Artes Cênicas na Universidade de Brasília.

<sup>42</sup> Vide plano de aula no apêndice

<sup>43</sup> Trecho final do refrão da cantiga do Tororó. Para canção completa, acesse: <https://www.letras.mus.br/cantigas-populares/983990/>

Após fecharem os olhos, contávamos a história do passarinho. Essa foi uma narrativa que adaptamos para o contexto da mediação<sup>44</sup> — história de um passarinho que expulso de seu lar por brilhar demais sai a procura de outros lugares para morar. Não encontrando nenhum local que o acolhesse, o passarinho vai para o ponto mais alto da floresta se isolar e nesse lugar descobre que nunca havia sido um passarinho, mas sim uma estrela.

Nesse momento da narrativa, acendíamos uma lanterna, apontávamos para o teto e colocávamos um escorredor de macarrão em cima. A luz que antes se espalhava, foi dividida em pequenos pontos projetados no teto dando a impressão de serem estrelas. Demos o comando para que os colegas abrissem os olhos. Eles se depararam com a sala escura e com pequenos pontinhos de luz no teto. Criamos então um “céu estrelado” e isso só foi possível com a junção do teatro de sombras e a história do pássaro.

**Figura 4: Céu estrelado**



Fonte: Tati Reis (2019)

No último dia de oficina, mesmo com pouco tempo, conseguimos sensibilizar as pessoas que estavam no curso conosco, criamos uma atmosfera que muitas vezes só é possível no teatro e abrimos espaço para a experiência. Um pensamento pessoal meu é que no fundo não demos uma aula, mas fizemos teatro e criamos aquele lugar mágico que por alguns minutos deixou de ser uma sala de aula e se tornou uma noite muito estrelada.

---

<sup>44</sup> Link para acesso a história original: <https://www.youtube.com/watch?v=5XC0rVLVBws&feature=youtu.be>  
Também disponível no livro 'L'oiseau qui avait avalé une étoile' de Laurie Cohen

### **3.1 Mediação na escola pública como possibilidade**

Após a oficina, fui convidado para atuar na escola. No dia 13, reuni-me com meu núcleo de trabalho, que era composto de 3 pessoas, sendo dois mediadores eu e a Fernanda Muniz<sup>45</sup> e a uma supervisora, a Alice Maria Duarte<sup>46</sup>. Decidimos continuar com o mesmo plano de pré-espetáculo que foi feito na oficina.

Em nosso plano de trabalho teríamos que passar uma semana em cada escola, sendo que seriam quatro semanas e quatro escolas diferentes. Na primeira semana, nós fomos para uma escola localizada no setor sul do Gama, a Escola Classe 29. Ficamos com as turmas do turno vespertino e atendemos alunos do 3º ao 5º anos. Os materiais disponíveis para o nosso trabalho foram quatro lanternas, uma tela branca para projeção de sombras, uma cortina de blackout para deixar a sala escura e papéis celofane de diversas cores. Nesta escola, nós tínhamos uma pequena sala no canto da escola que em alguns momentos servia de sala de vídeo e em outros de sala de descanso para as crianças, essa era a sala onde nós iríamos trabalhar. Em nosso primeiro horário atendemos alunos de 5º ano de duas turmas juntas no total de 27 alunos.

Durante a execução do plano, nós começamos com a música do Tororó e o primeiro desafio que eu havia percebido na aula era o de ensinar a música para as crianças. Enquanto a maioria dos adultos da oficina já conhecia a cantiga popular, as crianças não conheciam a canção. Cantando parte por parte, pedimos para as crianças repetirem, desta forma conseguiram aprender a música. Quando todos já sabiam a letra e estavam bem à vontade, conseguimos dançar e cantar.

Acabamos a música e todos já estavam próximos do chão, porém percebemos que apesar de parecer muito claro para nós que após o fim da música todos iríamos deitar, isso não era muito claro para as crianças.

Enfim, vimos que as crianças ainda estavam muito agitadas e que, diferente do planejado, elas não foram para o chão com tanta facilidade. Aos

---

<sup>45</sup> Fernanda é formada em pedagogia e atualmente é aluna de dança.

<sup>46</sup> Artista educadora formada em artes visuais pela Universidade de Brasília.

poucos começamos a pedir que elas fossem se deitando e fechando os olhos. Como se antecipando nossas ações, naquela hora a Fernanda acrescentou um momento no nosso plano que se tornaria fixo. Eles deitaram no chão e ela começou a falar de uma posição do yoga chamada de “posição do morto” que consiste em deitar no chão de barriga e palmas da mão para cima. Quando todos tinham chegado na posição do morto, ela começou a brincar com a imaginação das crianças. Pediu para que as crianças imaginassem que a barriga delas era um balão e deu a sugestão para que as crianças fossem enchendo e esvaziando esse balão aos poucos. Após três minutos dessa meditação guiada, todas as crianças estavam calmas e atentas aos seus corpos.

Percebi que por mais que nosso plano tenha sido fixo, ele sempre passou por mudanças, pois éramos artistas-educadores em relação com o espaço da sala, com os alunos e com o tempo cronometrado da escola.

Essa foi a primeira mudança estrutural no plano e mais tarde percebemos que este momento era essencial para a história do pássaro, pois dessa forma as crianças ficavam em estado de disponibilidade para receber a história e se surpreender com o “céu estrelado” que vinha logo após.

Diferente do que foi na oficina, nós agora tínhamos que ir com o plano até o final. Quando eu terminei de contar a história do pássaro, pedi para que os alunos abrissem os olhos e quando estavam todos de olhos abertos eu perguntei se eles já haviam visto o céu estrelado em um lugar sem energia elétrica. Muitos deles já haviam visto, mas outros não. Comentei que em lugares onde não há energia elétrica, à noite, as pessoas costumam se reunir em volta de fogueiras.

Pedi que eles se levantassem e fossem se aproximando da lanterna no meio da sala. A Fernanda já estava junto da lanterna e começou a falar sobre hábito de contar histórias em volta de fogueiras e neste momento, eu cheguei com dois papéis celofanes (um vermelho e outro amarelo) e coloquei em cima da lanterna. Este efeito dava a sensação de que estávamos em volta de uma fogueira, logo, seguimos com o plano. Agora, já em volta do “fogo” contamos uma história.

A história é um conto indígena adaptado pela Clarice Lispector chamado “Como nascem as estrelas”<sup>47</sup>, e fala sobre uma comunidade que pede a suas crianças para encontrarem milho na floresta. Quando as crianças encontram, voltam a suas casas e devoram todo o milho. Suas mães, sabendo disso vão atrás das crianças para tomar satisfação e quando as encontram, os curumins já estão escalando em cipós até o céu para fugir de sua fúria. Em um ato impensado, as mães cortam o cipó e algumas crianças caem virando onças, enquanto que outras, já lá em cima no céu, sem ter como voltar, se tornam estrelas. Decidimos contar essa história como se algum antepassado nosso tivesse nos contado.

Após o fim da história, perguntamos às crianças se elas tinham algumas histórias pessoais para contar. Nesta primeira semana ouvimos inúmeras histórias, que foram de histórias de nascimento a histórias de mortes. Um aluno contou a história do nascimento de sua irmã e de como aquilo foi surpreendente para ele, outro contou a história da morte de sua tia avó e como, por ele ser criança, foi proibido de se despedir dela. Ao final do dia, ficamos surpresos com o peso daquelas histórias narradas por crianças tão novas.

Por último, fazíamos algum jogo para saber o nome dos alunos. Esse jogo variava de acordo com a turma em que estávamos, mas nós costumávamos usar o jogo do nome com um movimento. O jogo é sobre dizer o seu nome e junto dele fazer um movimento em que todos da roda repetem. Em algumas turmas, fazíamos o Jogo da Benção que me foi apresentado na oficina da Mediato e consiste em balançar um chocalho e pedir benção para uma pessoa mais velha da família. Fizemos esse jogo em algumas turmas quando notamos que os conteúdos das histórias eram relacionados a familiares.

Na primeira semana o plano se manteve intacto, tirando essa pequena mudança que colocamos entre a ciranda e a história do pássaro.

No final de semana, dia 21, nos encontramos em grupo mais uma vez e apesar do plano estar funcionando, nós ainda precisávamos deixar as crianças descobrirem a técnica do teatro de sombras no pré-espetáculo e era necessário encontrar um lugar no plano onde existiria o momento da

---

<sup>47</sup> História encontra-se no livro “Como nascem as estrelas e doze lendas brasileiras” de Clarice Lispector.

descoberta do teatro de sombras. Foi discutido que na semana seguinte nós iríamos ter que repensar o plano pois em nossa próxima escola nós daríamos mediação para 5º, 6º e 7º anos (ou seja, adolescentes), logo, o plano teria que ser revisto. Decidimos então que tiraríamos a ciranda inicial e substituímos por um jogo de equilíbrio no espaço. Eu propus o jogo do barco, pois a peça que medíamos tinha aspectos ligados à água e ao fundo do mar. O jogo consiste basicamente em saber que se está em um barco furado e que a única forma do barco não afundar é que os alunos consigam equilibrar o espaço, como em uma balança.

Outro ponto que ficou bem forte em nossas discussões foi o fato de que na hora da história muito do que foi contado pelas crianças era sobre mortos e em algumas salas tivemos muitas histórias de terror. Então nos questionamos se as histórias adivinham da realidade das crianças de periferia, se era em razão da escuridão proposta ou se foi por conta da imagem do morto posta na meditação. Para evitar problemas, decidimos não citar o nome da posição.

Por último, percebemos que as crianças contavam a história de como nasceram as estrelas para as outras, então os alunos que foram atendidos na terça-feira já conheciam a história, quebrando um pouco a magia proposta. Decidimos que cada dia seria contada uma história diferente nesse momento.

### **Mediação para adolescentes**

Na semana que se iniciou no dia 27, nós fomos para o Gesner Teixeira, escola localizada no Novo Gama, entre o DF e Goiás. Esta escola, diferente da última, já era voltada para ensino fundamental 2. A faixa etária dos nossos alunos variou entre os 12 e 15 anos de idade e, como já esperávamos, elementos que haviam funcionado muito bem entre os alunos mais novos, não moveram uma palha entre os alunos mais velhos. A escola tinha dois andares, e nós ficamos em uma sala no segundo andar que aparentemente era um micro auditório da escola. Diferente da sala anterior, esta era enorme e nós tínhamos mais espaço para trabalhar.

Na nossa primeira aula, decidimos testar a dinâmica do barco. Ela funcionou muito bem e em dado momento os alunos estavam mesmo equilibrando-se no espaço. Porém, nossa meta nunca havia sido o equilíbrio no

espaço, mas que eles chegassem ao plano do chão, e aquele jogo não nos mostrava possibilidades de levar os alunos para um estado meditativo.

Em meio ao desespero, percebemos que estávamos em lugar onde as regras já eram conhecidas pois “a arte é produto da imaginação” (Stanislavski, 2014, P.87), logo sugerimos para que os alunos imaginassem que a gravidade no barco começava a pesar e junto deles caminhamos com os joelhos flexionados indo até o plano médio. Como se por intuição ou apenas por já estarem brincando, percebemos que os alunos iam cada vez mais para baixo.

Figura 5: Ida ao plano baixo



Fonte: Tati Reis (2019)

A próxima parte do plano se manteve intacta, nós contamos a história do passarinho, acendemos a lanterna, usamos o escorredor de macarrão, fizemos a fogueira e contamos a história da Clarice Lispector, porém quando pedimos para eles contarem as suas histórias, ouvimos apenas o silêncio. Nenhum aluno gostaria de contar a própria história, imagino eu, por conta da vergonha de se expor diante da turma. Nesse momento, ocorreu a segunda grande mudança no plano. Ambos, Eu e Fernanda, usando de nossa sensibilidade como artistas educadores, percebemos um momento para introdução ao teatro de sombras. Intuitivamente e sempre em conjunto, decidimos dividir a turma em quatro grupos. Cada grupo com uma lanterna poderia experimentar possibilidades de brincadeiras com as sombras.

Desta forma, percebi que o plano estava sempre em movimento. Neste momento, estávamos usando ferramentas que havíamos descoberto durante os processos de criação e de aplicação do plano e que essas ferramentas se modificavam de acordo com o público. Ficou claro que o caminho do fazer artístico não me distanciava tanto — como eu imaginava — da ação pedagógica do educador.

## **A CHEGADA – LEMBRANDO DA VIAGEM E MIRANDO HORIZONTES MAIS DISTANTES**

Neste ponto da jornada, eu já me encontrava a par de ferramentas necessárias para embasar meu trabalho com mediação nas escolas públicas. E poderia mediar Viagens de Caetana. Voltaríamos para o CEF 03 do Paranoá com um trabalho de mediação preparado e pensado. O nosso trabalho, em vez de ser informativo, seria voltado à prática teatral e à apresentação da linguagem para os alunos de EJA (Educação para jovens e adultos).

Pensamos em uma mediação com base em jogos teatrais. A ideia era de que o plano de mediação seguisse um fluxo, onde uma etapa levaria a outra, como aprendi na imersão com o teatro OBando.

Para nos auxiliar, foi aberta dentro da universidade uma turma de TEAC, com Marcia Duarte, composta de artistas educadores em formação. Tivemos o auxílio da Nyna Cardoso, Camila Paz e da Ana Beatriz Chagas, alunas de graduação, no processo de construção do plano de aula. Testamos entre nós alguns jogos utilizados na construção de Viagens de Caetana que foram escolhidos com base no que funcionava entre os atores.

Diferente do trabalho com a Mediato, onde tínhamos 1 hora e 30 minutos com os alunos para cada etapa, no CEF 03 teríamos apenas 30 minutos com cada turma (tempo dedicado às aulas de artes do professor de artes). Logo, tínhamos pouco tempo para executar uma mediação. O nosso desejo era passar por todas as etapas do processo, porém percebemos que só seria possível apresentar os exercícios de preparação do ator utilizados na peça.

Chego na escola e reencontro o mesmo espaço onde havia apresentado Viagens de Caetana pela primeira vez, um grande auditório com espaço livre para a prática. Em nossa primeira aula, tivemos o auxílio da Marcia Duarte em sala de aula, então, em alguns momentos onde havia dúvidas ela entrava para nos dar apoio.

Em nosso plano, colocamos de novo o jogo do barco para equilíbrio no espaço. Porém, o jogo não funcionou como esperávamos pela dificuldade dos



alunos com pensamento abstrato. Para tirá-los da inércia, Marcia, com sua vasta experiência com o corpo e o movimento e sua visão do todo, notou que o chão da sala tinha linhas e que elas poderiam ser um gatilho para o movimento dos alunos, desta forma poderiam se mover para dentro dos limites das linhas e para fora dos limites das linhas. Compartilhando com Duarte, tive a percepção que além de seguir o fluxo de movimento aquele plano poderia ser vivo.

Apesar das dificuldades encontradas, saio de sala de aula realizado: o plano funcionou e os alunos saíram da sala querendo conhecer e entender mais sobre o fazer teatral. Acredito que conseguimos abrir os poros dos alunos para a experiência do espetáculo.

Entretanto no dia da apresentação tivemos inúmeros problemas técnicos (cenográficos e interpretativos) e fizemos uma apresentação ruim para os alunos, mas, apesar disso, dessa vez tivemos risadas. Percebo que a mediação funcionou para aqueles alunos. Porém o artista — que estava em cena — falou mais alto, saí do espetáculo com a sensação de frustração em relação à montagem. Naquele dia não pude ajudar o educador que me habita.

Apesar de eu ter mudado minha visão ao longo desta viagem e me reconhecido como artista educador, volto à escola e constato que nada mudou no sistema educacional. As aulas de artes continuam com escassos 30 minutos dentro de espaços pouco acolhedores e com professores desconectados entre si. A única coisa que mudou foi minha visão com relação ao meu trabalho.

Como foi dito na introdução, este processo foi um processo vivo onde boa parte dos capítulos foi escrita durante os próprios acontecimentos narrados. Cada aprendizado aqui descrito está vivo em meu corpo e foi uma experiência dotada de sentido. O importante dessa jornada foi reconhecer que a revolução é pessoal, não mudamos o outro sem nos mudar primeiro.

### **Lembranças do trajeto**

Em meu primeiro passo da travessia, vi-me diante do abismo, notei que minhas noções sobre o fazer teatral não eram tão concretas e o espaço de criação ainda era confuso para mim. Ao longo do processo senti a necessidade

de apreender mais sobre o fazer teatral. Percebi que o teatro é uma linguagem híbrida, composta de camadas expressivas que nunca havia reparado antes – o texto dramático, a expressão corporal, o cenário, a iluminação entre outros - que podem tirar o texto escrito da linearidade e transportá-lo para os planos da cena.

Ao continuar a jornada descubro uma ponte, um caminho possível para atravessar e ser atravessado em que tive a possibilidade de explorar o teatro por dentro. Vi as possibilidades poéticas do meu fazer, aprendi termos técnicos que me auxiliaram, trabalhei em um palco por dentro, entendi como aconteciam os processos de construção de iluminação e cenografia e pude notar a diferença que era apresentar um espetáculo onde há uma troca entre os artistas e o público.

E ao final, mudo meu ponto de vista, percebo-me como artista-educador, portanto todos os meus atos são construções de objetos artísticos, e vejo também que o teatro pode desconstruir as barreiras da sala e transformar o ensino quebrando este espaço de homogeneização proposto pelas escolas.

Esta viagem me deu certeza de uma coisa: seguirei sendo artista-educador. Meu trabalho deve ser em sala de aula, com pessoas, que assim como eu, não tiveram o acesso ao teatro desde sua tenra idade. Retorno a citar Paulo Freire, em seu livro “Pedagogia da autonomia” onde ele diz que

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a serenidade.

FREIRE, 1996, P. 14

E vejo que a jornada acabou de começar. Isso em princípio é bem assustador, mas me acalmo sabendo que carrego comigo a liberdade dada pelo fazer artístico e a possibilidade de me conectar com o outro por meio da educação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ARTAUD, Antonin. **O teatro e seu duplo**. Tradução Teixeira Coelho, 2006, São Paulo; Livraria Martins Fontes editora, 3º edição.

BONDIA, Jorge Larrosa. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. 2002, Rio de Janeiro, Revista Brasileira Educação, n. 19, p. 20-28.

BUZAN, Tony. **Mapas mentais e sua elaboração: um sistema definitivo de pensamento que transformará a sua vida**. Tradução Euclides Luiz Calloni, Cleusa Margô Wosgrau, 2005, São Paulo, Cultrix.

BURNIER, Luíz Otávio. **A arte de ator - da técnica à representação**. 2009, Campinas - SP, editora da Unicamp.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 1996, São Paulo, Paz e terra, 25º edição.

GROTOWSK, Jerzy. **O teatro laboratório de Jerzy Grotowisk**. Tradução Berenice Raulino, 2007, São Paulo, Editora Perspectiva.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir - A educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2013, São Paulo, Editora WMF Martires Fontes

MESCHICK, Ana Patrícia. **Transdisciplinaridade e colaboração: Novos caminhos para o desenvolvimento de equipes**. Fundação Getúlio Vargas, Brasília, 2018.

PAIVA, Sônia. **Entre o chouriço e o patchwork: uma reflexão sobre dinâmicas teatrais**. UnB, Brasília, 2013

STANISLAVSKI, Constantin. **A preparação do ator**. Tradução Pontes de Paula Lima, 2014, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 31º edição.

SOHSTEN, Arlene. **A mediação como prática pedagógica em artes cênicas**. Pedagogia das artes cênicas: criatividade e criação vol II, 2017, Curitiba, Editora CRV, 1º edição

## APÊNDICE

### 1.1 Planos de curso Teatro Obando

Teatro O Bando 1 a 3 Julho 2019		
TEATRALIDADE		
ência do Ator em Cena - CACI 19 Intensivo Verão 2019		
Conteúdos	Exercícios	Formadores
Acolhimento	A Vivência	João Brites, J. Pinho R. Brito
<b>Módulo 1 - Memória Sensorial</b> Criação de uma memória sensorial e o seu aproveitamento como estímulo para a criação teatral		
<b>A Representação</b> sensação concreta, da sensação à ficção, pormenor aglutinador	O Relâmpago	João Brites, J. Pinho R. Brito
almoço		
<b>Apresentação da Formação e do Bando</b> Apresentação individual   discurso teatral e conteúdos Conversa em torno da Apresentação individual	Conversa em	João Brites, J. Pinho
intervalo 20 minutos		
<b>Módulo 2 - Direccionalidade do Olhar</b> olhar abrangente, olhar focado, <u>periférico</u> (É sobre o que vem) ponto de fuga, Coralidade e protagonismo	em bando	J. Brites, J. Pinho
jantar		
2		
<b>Aquecimento</b> coralidade e protagonismo		J. Pinho
<b>Módulo 3 - Foco do Espectador</b>		
intervalo 20 minutos		
<b>Módulo 3 - Foco do Espectador</b> controlo da voz e corpo, <u>actor encenador</u>	plateia	J. Brites, J. Pinho
almoço		
<b>Módulo 4 - Foco do Actor</b> foco do actor interno e externo; pormenor físico; <u>ponto motor</u>	Elástico	J. Brites J. Pinho
intervalo 20 minutos		
<b>Módulo 4 - Foco do Actor</b> foco do actor interno e externo; pormenor físico; <u>ponto motor</u>	Elástico	J. Pinho
jantar		
3		
<b>Módulo 5 - Voz e Teatralidade</b> <u>movimento sem palavra; palavra sem movimento</u> p. p. e. u. A implantação cénica: ponto de entrada e de saída; triangulação, dependência espacial, equilíbrio	Desbloqueio vocal	R. Brito J. Pinho
intervalo 20 minutos		
<b>Módulo 6 - Domínio Espacial</b> movimento sem palavra; palavra sem movimento A implantação cénica: ponto de entrada e de saída; triangulação, dependência espacial, equilíbrio	A jangada	J. Brites J. Pinho
almoço		
<b>Módulo 7 - Acaso - Comentário do Actor</b> comentário sem ficção; a voz e a sensação; triangulação, dependência espacial, equilíbrio	O contador	J. Brites J. Pinho
intervalo 20 minutos		
<b>Módulo 7 - Acaso - Exercício Final</b> Recolha do material para o exercício final	Acaso	J. Brites J. Pinho
jantar		

Consciência do Actor em Cena		Dilatação do Tempo Presença		Teatro O	
o Intensivo de Verão 2019				4 a 6 de Julho d	
dia	Conteúdos	Exercícios	Formadores		
9h	Impacto sensorial	verborreia	João Brites;		
10h30h	Aquecimento	o espelho (o. j. m.)	J. Pinho		
	Criação de uma memória sensorial e o seu aproveitamento como estímulo para a criação teatral a partir do conceito Dilatação do Tempo Presença				
		intervalo 20 minutos			
11h		Conversa	J. Brites, J. Pinho		
1.10h	<b>Módulo 1 - Consciência das qualidades da Presença.</b>				
	Fotogenia cênica; Enigma e sustentação do enigma;	Almoço	J. Brites		
3.30h			J. Pinho		
4.30h	<b>Módulo 2 - Fotogenia na implantação cênica</b>	Camuflado			
	Competição da presença				
	disposição no território (geometria, proporção, densidade)				
		intervalo 20 minutos			
17h	<b>Módulo 3 - Dilatação do Tempo de Presença a partir da Interioridade</b>		J. Brites		
	Escolha de um foco do actor que tenha particular expressão na fisionomia e na qualidade do olhar; dinâmica do ponto motor; <u>continuidade e ruptura</u> ; intencionalidade e qualidade do olhar; sustentação do enigma na expressão fisionómica; diálogo interior e sugestão do desenvolvimento da acção; encobrimento da Corporalidade; constante actualização	rosto mutante	J. Pinho		
		Jantar			
19h					
5º dia			J. Pinho		
9h	Aquecimento				
	continuidade, descontinuidade, ruptura				
		intervalo			
11h	<b>Módulo 4 - Dilatação do Tempo de Presença a partir da Corporalidade</b>		J. Brites, J. Pinho		
	Escolha de um foco do actor que tenha particular expressão no corpo a partir de uma <u>sensação concreta</u> ; dinâmica do ponto motor; concentração serena; <u>continuidade e descontinuidade</u> ; intencionalidade e qualidades do corpo; encobrimento da Interioridade.	corpo mutante / cadeira			
13.30h		Almoço			
14.30h	<b>Módulo 3 - Dilatação do Tempo de Presença a partir da Interioridade</b>	rosto mutante	J. Brites, J. Pinho		
		intervalo 20 minutos			
16.40h					
17h	<b>Módulo 6 - Dilatação do Tempo de Presença a partir da Corporalidade</b>	corpo mutante	J. Brites, J. Pinho		
			J. Brites, J. Pinho		
19h		Jantar			
6º dia					
9h	Aquecimento		R. Brito		
	<b>Módulo 5 - Presença do plano da Oralidade Tipificação Vocal</b>	cortina	J. Pinho		
	Consciência das características da voz média;				
11h		intervalo 20 minutos			
11.20h	<b>Módulo 6 - Dilatar o tempo articulando-o nos três planos de expressão.</b> <u>Comentário do Actor com ficção; a verdade e a mentira;</u>	aleatório	J. Brites, J. Pinho		
13.30h		almoço			
14.30h	<b>Módulo 7 - A Dilatação do Tempo Presença como resultado da Apropriação e Integração do trabalho desenvolvido nos três planos de expressão do Actor.</b> Apresentação de exercício.	alerta	J. Brites, J. Pinho		
19h		Jantar			



do Actor em Cena		Graduações da Explicitação		13 a 15 de Jul
Curso de Verão 2019				
1	Conteúdos	Exercícios	Formadores	
h	<b>Módulo 1 - Diagnóstico - Vivência e representação</b> Criação de uma memória sensorial como estímulo para a criação teatral a partir do conceito Graduações de Explicitação	<i>o balde</i>	Juliana Pinho	
Almoço				
h	<b>Módulo 2 - Reconhecer e separar os Planos de Expressão</b> Separar dois Planos de Expressão – Oralidade e Corporalidade – anulando um deles; Plano Protagonista; Em cada um dos três Planos de Expressão, trabalhar separadamente a continuidade, descontinuidade, rutura e velocidades.	<i>A Cadeira</i> <i>o Braço</i>	J. Brites J. Pinho	
Intervalo 20 minutos				
h	<b>Módulo 1 Graduações - Evidenciar a possibilidade de caracterizar uma personagem</b> <b>Reconhecer e nomear características de duas personagens</b>	<i>Montra</i>	J. Brites J. Pinho	
h	<b>Módulo 4 PERSONAGEM INTERMÉDIO</b> – Desenvolver a capacidade de representar o Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo.	<i>CEJA</i> <i>Pi 1</i>	J. Brites, J. Pinho	
Jantar				
2	<b>Aquecimento - Corralidades e protagonismo</b>		J. Pinho	
h	<b>Módulo 3 - Graduar a explicitação a partir da personagem exuberante</b> <u>Diminuir a graduação de um plano de expressão, mantendo um dos planos de expressão na graduação original.</u>	<i>Escala B</i>	J. Brites J. Pinho	
Intervalo 20 minutos				
h	<b>Módulo 3 - Graduar a explicitação a partir da personagem exuberante</b> Diminuir a graduação de um plano de expressão, mantendo um dos planos de expressão na graduação original.	<i>Escala B</i>	J. Brites J. Pinho	
h	<b>Módulo 2 AUTOMATISMOS - Actor Criador</b> Manifesto Teatral	<i>Manifesto 4 e 5</i>	J. Brites, J. Pinho	
Almoço				
h	<b>Módulo 3 - Graduar a explicitação a partir da personagem exuberante</b> Diminuir a graduação de um plano de expressão, mantendo um dos planos de expressão na graduação original.	<i>Escala B</i>	J. Brites J. Pinho	
Intervalo 20 minutos				
h	<b>Módulo 3 - Graduar a explicitação a partir da personagem exuberante</b> Diminuir a graduação de um plano de expressão, mantendo um dos planos de expressão na graduação original.	<i>Escala B</i>	J. Brites J. Pinho	
h	<b>Módulo 4 PERSONAGEM INTERMÉDIO</b> – Desenvolver a capacidade de representar o Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo.	<i>PERCO</i> <i>Pi 2</i>	J. Brites, J. Pinho	
Jantar				
3	<b>Aquecimento - Rupturas e continuidades; personagens</b>		J. Pinho	
h	<b>Módulo 3 - Graduar a explicitação a partir da personagem contida</b> Diminuir a graduação de um plano de expressão, mantendo um dos planos de expressão na graduação original.	<i>Escala C</i>	J. Brites J. Pinho	
Intervalo 20 minutos				
h	<b>Módulo 6 PLANOS - Reconhecer e potenciar parâmetros musicais aplicados ao Teatro</b> Timbre, volume, intensidade, densidade, tempo, ritmo, duração, agógica, altura, tom, melodia, tessitura, extensão, articulação.	<i>Desarmonia</i>	J. Salgueiro, J. Brites J. Pinho	
Almoço				
h	<b>Módulo 5 - Viabilizar personagem resultante de personagens contrastantes</b> Integrar numa personagem, variáveis como Ruptura, foco do espectador, corralidade	<i>Dialética</i>	J. Brites, J. Pinho	
Intervalo 20 minutos				
h	<b>Módulo 4 PERSONAGEM INTERMÉDIO</b> – Desenvolver a capacidade de representar o Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo.	<i>PERCO</i> <i>Pi 2</i>	J. Brites, J. Pinho	
Jantar				

# PERSONAGEM INTERMÉDIO

Te  
17 a 19 de

Consciência do Ator em Cena		PERSONAGEM INTERMÉDIO	
Curso Intensivo de Verão 2019		Personagem Intermédio	Formador
DIA 1	Conteúdos	Exercícios	
Horas			
14.30h	<b>Aquecimento</b> - Jogo do lenço com personagens contido e exuberantes com graduações, câmara lenta, pé coxinho, animais	Foda!	J. Pinho
	<b>Módulo 3 - Graduar a explicitação a partir da personagem contido</b> Diminuir a graduação de um plano de expressão, mantendo um dos planos de expressão na graduação original.	Escala A	J. Brites J. Pinho
intervalo			
18.15h	<b>Módulo 4 PERSONAGEM INTERMÉDIO</b> - Desenvolver a capacidade de representar o Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo. <b>4º Módulo</b> - Desenvolver a capacidade de representar o Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo.	Pi 4 meu	J. Brites, J. Pinho
jantar			
20.15h			
21.30h	<b>Módulo 1 Estímulo Sensorial, Representação, Impacto sensorial</b> <u>Criação de uma memória sensorial como estímulo para a criação teatral a partir do Personagem Intermédio de cada ator.</u>	a noite	J. Brites J. Pinho
1h			
<b>DIA 2</b>			
9h	<b>Aquecimento</b> - activação do sacro		J. pinho
11.30h	<b>3º Módulo</b> - Desenvolver a capacidade de construir um personagem ambíguo que potencie a construção de personagens muito contrastantes   <b>Binómio Carnal-Nojo</b> ; semântica e sonoridade	carnal-nojo;	J. Brites; J. Pinho
	<b>Módulo 2 AUTOMATISMOS</b> - Actor Criador - Manifesto Teatral	Manifesto 4 e 5	J. Brites, J. Pinho
13.30h	Almoço		
14.30h	<b>3º Módulo</b> - Desenvolver a capacidade de construir um personagem ambíguo que potencie a construção de personagens muito contrastantes   <b>Binómio Carnal-Nojo</b> ;	ritual de acasalamento	J. Brites; J. Pinho
16.30h	intervalo 20 minutos		
16.50h	<b>Módulo 4 PERSONAGEM INTERMÉDIO</b> - Desenvolver a capacidade de representar o Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo.	Pi 5	J. Brites, J. Pinho
20.30h	Jantar		
<b>DIA 3</b>			
9h	<b>Aquecimento</b> - Massagem e manipulação; domínio espacial e comentário do ator ficcionado		J. Pinho
11.10h	intervalo 20 minutos		
11.30h	<b>3º Módulo</b> - Desenvolver a capacidade de construir um personagem ambíguo que potencie a construção de personagens muito contrastantes   <b>Binómio Masculino-Feminino</b> ;	masculino-feminino	J. Brites; J. Pinho
13.30h	almoço		
14.30h	<b>3º Módulo</b> - Desenvolver a capacidade de construir um personagem ambíguo que potencie a construção de personagens muito contrastantes   <b>Binómio Masculino-Feminino</b> ;	masculino-feminino	J. Brites; J. Pinho
17.00h	intervalo 20 min		
18.00	<b>Módulo 4 PERSONAGEM INTERMÉDIO</b> - Desenvolver a capacidade de representar o Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo. <b>5º Módulo</b> - Reconhecer e controlar as características do Personagem Intermédio de cada um dos atores do grupo.	Pi 6	J. Brites, J. Pinho J. Pinho
20.30h	Jantar		

## **1.2 Plano de mediação “lara, o encanto das águas” e linha do tempo.**

PRIMEIRO PLANO DE MEDIAÇÃO - Escola Classe 100 do Gama Mediação “lara, o encanto das águas” Mediadores: Fernanda e Gabriel Supervisora: Alice Duarte Faixa etária: 2º ao 5º ano Tema: Teatro de Sombras.

Objetivo geral: Mediar o espetáculo lara com base na criação de espectadores a partir de experiências estéticas e sensíveis.

Objetivos específicos: Fazer um trabalho de sensibilização para facilitar a descoberta do teatro de sombras.

Metodologia:

1. Em roda, inicia-se uma ciranda com a música do “Tororó” (20 min)
2. Os alunos deitados fecham os olhos e na posição do morto da Yoga, fazem um exercício de respiração. Ao som da Kalimba escutam a história do pássaro que brilhava. Após essa história eles abrem os olhos e veem o céu estrelado. Voltamos para a roda e conta-se a história do nascimento das estrelas da Clarice Lispector usando sempre o narrador pessoal. (40 min)
3. Em roda, e agora em volta da lanterna, alunos são convidados a compartilhar histórias de sua família. (25 min)
4. Roda final de apresentação do nome fazendo um movimento. (5 min)

ÚLTIMO PLANO DE MEDIAÇÃO - CENTRO DE ENSINO FUNDAMENTAL 01 DO GAMA

Metodologia:

1. Jogo de equilíbrio no espaço; Os alunos são desafiados a equilibrar um barco para ele não naufragar. Ao final é aconselhável sugerir que o barco está afundando até todos irem ao chão. (10 min)
2. Os alunos deitados, pede-se que fechem os olhos. Ao som da Kalimba, inicia-se uma meditação guiada com foco na respiração. (10 min)
3. Terminada a meditação, escutam a história do pássaro que brilhava. Após essa história eles abrem os olhos e vêem o céu estrelado. (Damos a



sensação de céu estrelado com uma lanterna no meio da sala e um corredor de macarrão em cima dela). (20 min)

- 4 Pede-se que eles vão para junto da lanterna. Tirando o corredor de macarrão de cima da lanterna e substituindo por papéis celofanes de cores quentes têm-se a sensação de fogueira. Nesta transição pode-se explicar sobre o surgimento do teatro de sombra e seus princípios técnicos (5 min)
- 5 Separa-se a turma em 4 grupos e distribui-se uma lanterna para cada grupo. Eles têm a oportunidade de experimentar as técnicas apresentadas e descobrir as variações dela. (20 min)
- 6 Apresenta-se a tela. Propõe-se um jogo onde cada grupo, um por vez, irá até atrás da tela apresentar algo que descobriu com os objetos. Neste 'jogo' dá-se a noção de que o teatro só existe a partir da tríade espaço/ator/espectador. Cada grupo tem o tempo de uma música. (20 min)
- 7 Ao final, pode se fazer uma roda onde cada um diz seu nome e faz um movimento. (5 min)

#### LINHA DO TEMPO DAS MUDANÇAS NO PLANO DE MEDIAÇÃO

16/09 - Escola classe 29 do Gama: Acrescentamos uma posição do Yoga (a posição do morto) após a música do tororó para colocar os alunos em estado de relaxamento.

23/09 - Gesner Teixeira: Como tínhamos um público adolescente, decidimos trocar a ciranda inicial por um jogo de equilíbrio no espaço. (O jogo de equilibrar o barco) • Ao em vez de falar sobre a posição do morto, substituímos pela imagem do balão. Pedimos que os alunos respirassem imaginando que as suas barrigas fossem balões. Isto, além de trabalhar a imaginação também dava um ponto físico para os alunos se concentrarem. • Também decidimos que ao final nós iríamos dividir a turma em grupos. Cada grupo recebia uma lanterna e podia experimentar a suas possibilidades. Fizemos isso para ter a descoberta da lanterna.

30/09 - Escola Classe 100 da Santa Maria: • Acrescentamos o comando de "andar como um espião" no jogo do barco para dar precisão de movimento aos alunos.

07/10- Centro de ensino Fundamental 01 do Gama: ●Acrescentamos o uso da tela após a experimentação com as lanternas pois percebemos que a descoberta da tela também era necessária.

### **1.3 Plano de mediação de Viagens de caetana**

Tempo: 30 min Faixa etária: Educação de jovens e adultos (EJA) Tema: Jogos teatrais Objetivo geral: Mediar o espetáculo viagens de caetana com base na criação de espectadores a partir de jogos lúdicos e uma experiência estética e sensível. Objetivos específicos: Sensibilização do espectador a partir da apresentação de ferramentas e jogos de construção teatral.

Metodologia:

- 1 Levantar o que eles entendem da palavra teatro e logo após falar da relação do teatro sendo visto como jogo. (Sugestão: Levantar o que eles entendem da palavra jogo. Terminar dizendo que o jogo também tem relação com o teatro, apenas invertendo ordem de apresentação dos termos. Neste momento pode ser possível levantar questionamentos sobre: O jogo ter regras, o jogo acontecer em relação ao outro, diferença do espectador e o torcedor e etc)
- 2 Após a conversa, pedir para eles ocuparem o espaço. Lembrando e tendo a imagem do espaço como se fosse um barco. (Sugestão: Após eles equilibrarem o espaço, sugerir que montem em grupo algumas figuras como: Triângulo, quadrado e por fim o círculo)
- 3 Em círculo, é proposto o jogo do relógio. O jogo começa com uma pessoa olhando para outra. Esta segunda pessoa diz sim e a primeira pessoa caminha até a segunda. A segunda pessoa busca o olhar de uma terceira pessoa, que também diz sim a segunda pessoa. Esta pode sair de seu lugar dando espaço a primeira pessoa.
- 4 Ao término deste jogo, pedir que foquem o olhar no meio da roda. Diz-se que lá encontra-se um bebê dormindo e que nós temos que fazer absoluto silêncio para não acordá-lo. Pede-se então que todos juntos tiremos a cobertura que está embaixo do bebê. (Sugestão: Após irmos para o centro da roda, voltar aos poucos para roda)

- 5 Separar em trios e pedir que cada trio faça uma foto/estátua das palavras: Sagrado, majestoso, horripilante. Todos os grupos fazem ao mesmo tempo, depois pede-se que repitam, agora um de cada vez e com o restante da turma de espectadores.
- 6 Ao final, discutir que a palavra jogo também faz parte do universo teatral e que podemos fazer relação entre o teatro e os mais variados jogos. Aqui podemos fazer uma breve reflexão sobre o teatro ser jogo.

